



**INTERNATIONAL
JOURNAL
for 21st
CENTURY
EDUCATION**

Vol. 11, N° 1 (2024)

ISSN: 2444-3921

ÍNDICE / TABLE OF CONTENTS

CHAIMAE FARMATI, MOHAMED YEOU & BOUCHAIB BENZEHAF An evaluation of vocabulary tasks in Moroccan EFL books	3
CRISTINA GARCÍA-FERNÁNDEZ, MERCEDES CANTERO-CABRERA, SONIA GARCÍA-SEGURA & CARMEN GARCÍA FUENTES El liderazgo pedagógico en la dirección de centros educativos andaluces.....	17
KARINA LANDEO MINAYA La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica.....	37
ELIA RAMÍREZ BARROSO A proposal for vocabulary acquisition and enhancement of oral skills in foreign language learning through audio description for children's tasks	49
JOAN VICIANO, ANABEL AMORES, MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ LASO, BELÉN VICIANO-BADAL, ILARIA PEIRETTI ISABEL MÁRQUEZ MOLLEJA & CARMEN TANGA Estudio sobre las actividades de patrimonio cultural en el entorno rural de la Val Pellice (Turín, Italia)	65

AN EVALUATION OF VOCABULARY TASKS IN MOROCCAN EFL TEXTBOOKS**UNA EVALUACIÓN DE TAREAS DE VOCABULARIO EN LIBROS DE TEXTO DE EFL MARROQUÍ SELECCIONADOS**CHAIMAE FARMATI*¹, MOHAMED YEOU* & BOUCHAIB BENZEHAF*
*CHOUAIB DOUKKALI UNIVERSITY (MOROCCO)**ABSTRACT**

A sufficient vocabulary knowledge is one of the key factors to success in language acquisition. In any EFL (English as a foreign language) context, textbooks are one of the first sources of exposure to English. Most certainly, this explains the vast amount of scholarly attention that has been invested in research on English textbooks' evaluation. In this regard, a wide array of studies has recently provided evidence suggesting that textbooks contain a number of issues, such as outdated content, lack of authenticity, overemphasis on grammar, insufficient practice, and unengaging material, to mention but a few. Such studies have adopted different approaches to evaluate the contents of EFL textbooks. However, very few studies have attempted to evaluate vocabulary tasks in Moroccan EFL textbooks and chart the progression of these tasks across consecutive educational levels. To contribute to this debate, the present study aims to evaluate vocabulary tasks across two Moroccan EFL textbooks. The corpus is analyzed using Nunan taxonomy. The study adopted a mixed-methods approach and used content analysis as an analysis tool. Findings revealed that the two textbooks contain some pedagogical inconveniences. The two textbooks contain 86 vocabulary tasks grouped in 19 different types although none features them all. Ticket to English 2 is the textbook that presents more diverse vocabulary tasks. Ticket to English 1 includes 6 sub-types of vocabulary tasks, while Ticket to English 2 features 10 different sub-types of vocabulary tasks. Also, several imperfections related to the sequencing, gradation, and recycling of vocabulary tasks were identified. Nonetheless, a remarkable development in the frequency of some vocabulary tasks types was observed across the two textbooks. These issues need to be redressed for optimal vocabulary learning outcomes. Therefore, based on these results, a number of pedagogical implications are underscored.

Keywords: EFL textbooks, Morocco, Nunan's taxonomy, Textbook evaluation, vocabulary tasks.

RESUMEN

Un conocimiento suficiente del vocabulario es uno de los factores clave para el éxito en el desarrollo del lenguaje. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los libros de texto son una de las primeras fuentes de exposición al inglés. Sin duda, esto explica la gran cantidad de atención académica que se ha prestado a la investigación sobre la evaluación de los libros de texto en inglés. En este sentido, una amplia gama de estudios ha proporcionado recientemente evidencia que sugiere que los libros de texto contienen una serie de problemas. Dichos estudios han adoptado diferentes enfoques para evaluar el contenido de los libros de texto de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, muy pocos estudios han intentado evaluar las tareas de vocabulario en los libros de texto marroquíes de inglés como lengua extranjera y trazar la progresión de estas tareas en niveles educativos consecutivos. Para contribuir a este debate, el presente estudio tiene como objetivo evaluar tareas de vocabulario en dos libros de texto marroquíes de inglés como lengua extranjera. El corpus se analiza utilizando la taxonomía de Nunan (1999). El estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos y utilizó el análisis de contenido como herramienta de análisis. Los resultados revelaron que los dos libros de texto contienen algunos inconvenientes pedagógicos. Los dos libros de texto no incluyen algunos tipos de tareas. Además, se identificaron varias imperfecciones relacionadas con la secuenciación, gradación y reciclaje de las tareas de vocabulario. No obstante, se observó un desarrollo notable en la frecuencia de algunos tipos de tareas de vocabulario en los dos libros de texto.

Palabras clave: Libros de texto de inglés como lengua extranjera, Marruecos, taxonomía de Nunan, evaluación de libros de texto, tareas de vocabulario.

¹ Corresponding author: Chaimae Farmati. Chouaib University (Morocco) farmati.chaimae@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1832-6223>

1. Introduction

Vocabulary represents one of the crucial components in foreign language development. It is both essential and problematic to language teaching curricula. It is essential because it is a key factor in developing learners' communicative competence (Alderson, 2005; Kwon, 2009), and problematic since vocabulary learning cannot be planned in advance, but advance but is rather determined by the occurrence of words in sentences, texts, and tasks (Nation, 2001, p. 481). In fact, vocabulary teaching has been subject of much debate. While some maintain that vocabulary learning is a mere repetition and drilling of a given list of vocabulary items, others argue that well-designed tasks, meaningful activities, authentic contexts, and real-life situations are key to fostering learners' language skills. Therefore, amidst this debate, questions related to the way vocabulary should be implemented in the curriculum are raised. This is largely apparent in the way vocabulary tasks are presented in language teaching textbooks.

Although textbooks remain at the heart of any ELT (English Language Teaching) program (Cunningsworth, 1995; O'Neill, 1982; Sheldon, 1988) by providing resources for both students and teachers and serving to manifest the official curriculum into concrete tasks, many researchers (Ait Bouzid et al., 2016; Jaafari, 2016; Litz, 2005; McDonough et al., 2013) postulate that language textbooks are very likely to contain issues related to their social, cultural, pedagogical, and linguistic content. This, in turn, can impede the teaching-learning process. These potential issues can only be identified and overcome by critically evaluating their content. Textbook evaluation is, therefore, a central practice to the optimization of the teaching-learning process.

In the Moroccan context, the way EFL textbooks present vocabulary to students does not only influence their performance outcomes, but it also shapes their attitudes towards the target language. Thus, given the paramount importance of vocabulary in foreign language development and the centrality of textbooks in any language teaching classroom, textbook evaluation becomes an urgent practice and an investment in the education system in Morocco. However, this practice has not yet received enough attention from Moroccan researchers (Ait Bouzid, 2017, p. 3).

It is also noted that there is a scarcity in the body of literature on textbook evaluation on vocabulary tasks. The majority of previous research studies tackle issues related to the representation of gender (Ait Bouzid, 2019; Jaafari, 2016), religion (Ait Bouzid, 2016a), culture and society (Ait Bouzid, 2016b; Elghazali, 2022), grammar (Ait Bouzid et al., 2019), citizenship (Ait Bouzid, 2020), as well as critical thinking (Es-Salhi & Elfatihi, 2019). Thus, a minute scrutiny and an in-depth evaluation of vocabulary tasks in Moroccan ELT textbooks is badly needed, and needed and can only yield better learning outcomes. For this reason, the present study aims to contribute to this line of research by investigating the vocabulary task types included in two Moroccan EFL public high school textbooks designed for two different consecutive educational levels and exploring the progression of these tasks across these two textbooks. Put differently, this paper addresses the following research questions:

1. What are the task types included in vocabulary lessons in two first- and second- year Baccalaureate EFL textbooks?
2. How do these textbooks present vocabulary tasks with regard to sequencing, gradation, and recycling?
3. To what extent do the vocabulary tasks in the two textbooks follow a clear pattern of progress across the two levels?

2. Literature review

Departing from the assumption that learning takes place when textbooks present a language that is slightly beyond the actual level of learners, Sun and Dang (2020) investigated the vocabulary component in 11 high school EFL textbooks in China and measured the vocabulary knowledge of 265 EFL Chinese students who used these textbooks. The findings of this study revealed that the vocabulary size of the participants does not correspond to the level of vocabulary included in the

textbooks. The vocabulary used in the reading passages in these textbooks is too challenging and is not suitable to the learners' current level of language proficiency. In this way, students may feel demotivated and frustrated, which is very likely to impede the language learning process.

Nordlund and Norberg (2020) carried out an analysis of seven EFL teaching materials (textbooks and workbooks) commonly used in Swedish primary schools. The researchers classified vocabulary activities into five main types, namely mechanical, open, closed, communicative or ambiguous. Findings uncovered that the majority of exercises in the textbooks are of the closed type which simply drive students to memorize words and their meanings instead of challenging their cognitive capacities and learning skills. Besides, even supplementary materials (workbooks) do not cover up the inadequacies of textbooks. Therefore, the researchers urged textbook writers to include a variety of activity types to enhance students' language learning.

Huda and Syaferi (2020), to cite another example, explored the task types included in two English textbooks, namely *When English rings a bell* and *English course for junior high school* currently used in teaching 7th grade Indonesian students. Using Nunan's (1999) typology of task types, the researchers classified 362 tasks into their corresponding categories. The results showed that the two textbooks contain all the various task types but in an imbalanced distribution. The most frequent types are linguistic and interpersonal tasks and the second dominant types are cognitive and affective tasks, while creative tasks are the least frequent types in the two textbooks. In light of these findings, the researchers invited textbook writers to evenly distribute the different task types throughout ELT textbooks.

In the same line, De Azevedo and Tomitch (2019), Hussin et al., (2016), and Nordlund (2016) analyzed the vocabulary activities of several EFL textbooks. The main research objectives of this study are to examine the presentation of vocabulary activities, the underlying learning objectives of these activities, and the recycling of new words. Creating a number of encounters with a word in a variety of situations can help language learners commit this item to memory and access it easily when the need for it arises. However, the study uncovered that ample opportunities to recycle a newly-learned vocabulary item are not offered.

Similarly, Cao (2018) employed a mixed-methods analysis to address the presentation of vocabulary activities in a coursebook entitled *Life A2-B1* designed to teach academic English for Vietnamese undergraduates. The findings of this evaluation revealed that the textbook does not provide students with a high frequency of AWLs (academic word lists) which is the crux of this textbook. The analysis also reveals that vocabulary exercises are most of the time structured around word-building, spelling, and gap-filling. This, in turn, provides evidence that the focus of most of the vocabulary activities in this textbook is laid on the form and meaning of words rather than the actual use of language.

In the Moroccan context, El Morabit (2020) evaluated the vocabulary of the reading comprehension texts in three EFL textbooks currently used in Moroccan public high schools. The researcher investigated whether the vocabulary included is suitable to the vocabulary knowledge of 106 Moroccan second-year baccalaureate students. Findings showed that there is a wide gap between the actual vocabulary size of the participants and the vocabulary load contained in their textbooks. That is to say, vocabulary in the reading comprehension texts of the three textbooks is beyond students' vocabulary knowledge. Students have an impoverished vocabulary repertoire and this can lead us to question the extent to which these students can fully understand the texts presented to them.

Additionally, Ait Bouzid's (2017) study was motivated by a desire to find out whether vocabulary lessons and activities in the same textbooks align with the principles of the Standards-based approach that guides the practice of English textbook designing in Morocco. Although the textbooks are designed for the same educational level, the study uncovered some differences.

Ticket to English 2 presents the highest number of 54 vocabulary exercises and 333 new vocabulary items, while *Insights into English 2* offers only 20 vocabulary exercises and 71 new vocabulary items. Ait Bouzid (2017) also highlighted that most of the vocabulary activities are structured around multiple-choice questions, matching, and gap filling. In this way, the textbooks do not encourage students to practise English through communicative tasks.

Quite similarly, Laabidi and Nfissi (2016) conducted an evaluation of an EFL textbook entitled *Visa to the World*, specifically designed for common core students. Using a four-point Likert scale questionnaire, the researchers assessed the effectiveness of this textbook from the perspectives of 50 English language teachers who have a teaching experience using *Visa to the World*. As far as vocabulary content is concerned, the findings revealed that the textbook includes enough activities for teaching vocabulary. Another finding is that the presentation of vocabulary items is systematic and gradual, i.e., it moves from simple to complex.

Different studies have, thus, been conducted to evaluate the content of EFL textbooks from different perspectives. However, in spite of the great number of studies, few have investigated the types, sequencing, gradation, and recycling of vocabulary tasks across EFL textbooks designed for consecutive educational levels. The present study comes to fill this gap by attempting to evaluate the vocabulary tasks included in two Moroccan EFL textbooks

3. Methodology

As befits the objectives of the current research, this study adopted a mixed-methods design using content analysis as a mixed data analysis method that combines both quantitative and qualitative techniques (Cohen et al., 2018; Creswell, 2014; Webber, 1990). The main objective is to explore the vocabulary task types included in the vocabulary sections in two Moroccan EFL textbooks. The study also followed a cross-sectional design. This type of research design was employed to chart the frequency and occurrence of the number and types of vocabulary tasks in the textbooks under investigation.

3.1. Materials

The present study aims to examine the vocabulary tasks included in the following two Moroccan EFL textbooks: *Ticket to English 1* (Hammani et al., 2006) and *Ticket to English 2* (Hammani et al., 2007). These two EFL textbooks are currently used to teach first- and second- year Baccalaureate levels at public high schools throughout the country. The choice of these textbooks is basically driven by a desire to chart the development of vocabulary tasks in EFL textbooks written by the same authors and for consecutive educational levels.

3.2. Data analysis procedures

The two textbooks were analyzed both quantitatively and qualitatively. The quantitative analysis consists of making frequency counts of vocabulary tasks to identify the number and distribution of types included in the textbooks. The materials were analyzed using Nunan's taxonomy of task types composed of five macro-categories which can be broken down into different micro-types (see Table 1, below). This taxonomy is developed according to the learning strategies underpinning each task. The main task types are cognitive, interpersonal, affective, linguistic, and creative tasks (Nunan, 1999).

The purpose of the qualitative analysis is to identify the extent to which the vocabulary tasks align with sequencing, gradation, and recycling schemes. It aims to examine whether the two textbooks present vocabulary tasks from simple to complex and from easy to difficult and whether they present them in ways that allow learners to re-encounter newly learned vocabulary items in subsequent vocabulary lessons within and outside their respective units.

Table 1
Nunan's (1999) Taxonomy of Task Types

Cognitive tasks	Interpersonal tasks	Linguistic tasks	Affective tasks	Creative tasks
Classifying	Co-operating	Conversational patterns	Personalizing	Brainstorming
Predicting	Role playing	Practicing	Self-evaluating	
Inducing		Using context	Reflecting	
Note-taking		Summarizing		
Concept mapping/ Diagramming Inferencing		Selective reading/ listening Skimming		
Discriminating				

According to Cunningsworth (1995), gradation involves the concept of progression with the view that there is a structured development of the learning load included in each unit in a given teaching material. Sequencing, however, simply refers to the way in which new language items are presented in a given textbook and how the components fit with one another. Besides, recycling involves that language learners need to meet language items several times in different contexts in order to use them as fluently as possible.

4. Findings and Discussion

4.1. Vocabulary task types in *Ticket to English 1* and *Ticket to English 2*

Vocabulary lessons are presented in different ways throughout the two textbooks. *Ticket to English 1* places vocabulary lessons under the heading "Vocabulary" immediately after the reading section in each unit. All the vocabulary lessons of this textbook revolve around the theme of their respective units. *Ticket to English 2*, on the contrary, presents vocabulary lessons under the heading "Expand your vocabulary" at the initial position of each unit, and they usually serve as an introduction to the theme of the unit.

Table 2 below presents the taxonomy of vocabulary tasks in the two textbooks. It reveals that the two textbooks contain 86 vocabulary tasks grouped in 19 different types although none features them all. It also shows that *Ticket to English 2* is the textbook that presents more diverse vocabulary tasks. *Ticket to English 1* includes 6 sub-types of vocabulary tasks, while *Ticket to English 2* features 10 different sub-types of vocabulary tasks.

The table further reveals that linguistic tasks are the most dominant vocabulary tasks as they appear 22 and 26 times in *Ticket to English 1* and *Ticket to English 2*, respectively. More specifically, the two sub-types of linguistic tasks, namely "practicing" and "using context" tasks, are the most dominant types of vocabulary tasks in the two textbooks. *Ticket to English 1* includes 14 "using context" tasks and 8 "practicing" tasks, while *Ticket to English 2* includes 14 "using context" tasks, 10 "practicing" activities, and 2 "selective reading" tasks in which students are required to read a number of paragraphs and figure out the meaning of some vocabulary items.

Furthermore, this table reveals that the second category of vocabulary tasks that is commonly identified in the two textbooks is cognitive tasks. *Ticket to English 1* features three various sub-types of cognitive tasks, namely, 4 "inducing" tasks, 4 "concept mapping" tasks and 3 "inferencing"

tasks. On another level, Ticket to English 2 features four different sub-types of cognitive tasks: 11 “inducing” tasks, 5 “inferencing” tasks, 4 “classifying” tasks, and 2 “concept mapping” tasks.

Table 2
Taxonomy of Vocabulary Tasks Included in Vocabulary Lessons

	Ticket to English 1	Ticket to English 2	TOTAL
Cognitive tasks			
Classifying	0	4	4
Predicting	0	0	0
Inducing	4	11	15
Note-taking	0	0	0
Concept mapping	4	2	6
Inferencing	3	5	8
Discriminating	0	0	0
TOTAL	11	22	33
Interpersonal tasks			
Co-operating	4	3	7
Role playing	0	0	0
TOTAL	4	3	7
Linguistic tasks			
Conversational patterns	0	0	0
Practicing	8	10	18
Using context	14	14	28
Summarizing	0	0	0
Selective reading	0	2	2
Skimming	0	0	0
TOTAL	22	26	48
Affective tasks			
Personalizing	0	0	0
Self-evaluating	0	1	1
Reflecting	0	0	0
TOTAL	0	1	1
Creative tasks			
Brainstorming	0	3	3
TOTAL	0	3	3

Table 2 also shows that the two textbooks include only one sub-type of interpersonal tasks, particularly “co-operating” vocabulary tasks. Ticket to English 1 includes 4 “co-operating” tasks, whereas Ticket to English 2 contains 3 activities of the same sub-type. “Role playing” vocabulary tasks, however, are absent in the textbooks although they are likely to foster language learners’ communicative competence through using the target language in life-like situations.

Another finding is that Ticket to English 2 comprises two other macro-categories of task types, specifically affective and creative tasks, while Ticket to English 1 does not include any. As far as affective tasks are concerned, Ticket to English 2 contains 1 “self-evaluating” task whereby students are required to evaluate themselves by checking their own answers of a given vocabulary task. Also, this textbook includes 3 “brainstorming” tasks in which learners are given a topic/issue and asked to brainstorm some relevant ideas.

The quantitative analysis of the vocabulary tasks identified in the two textbooks uncovers a number of strengths and weaknesses. One strong aspect of these vocabulary tasks is that they present rich and relevant lexis that has the potential of expanding the learner’s linguistic repertoire.

Another positive characteristic of these vocabulary tasks is that they present vocabulary items not as single words but in combinations of words. *Ticket to English 2*, for example, includes a number of tasks that introduce vocabulary items through collocations and idiomatic expressions. In this way, this textbook helps Moroccan students encounter and learn vocabulary items in a naturally occurring language (MNE, 2007).

Moreover, as Table 2 reveals, the most dominant sub-type of the linguistic vocabulary tasks in the two textbooks is “using context” tasks. These activities are intended to enable language learners to take into account the various contexts where a vocabulary item can be used and learn its different denotative and connotative meanings. For instance, the second task included in the vocabulary lesson in Unit 1 (see page 12) is a linguistic vocabulary task whereby students are required to read an incomplete paragraph. Then, based on the context, students choose the appropriate word from a given list of vocabulary items to complete the paragraph. In this way, students develop a vocabulary learning strategy to use context in order to learn the meaning(s) of vocabulary items.

In addition, the quantitative analysis of the types of vocabulary tasks included in the textbooks reveals that they are generally directed towards teaching and learning vocabulary inductively. As already mentioned, it is observed that “using context”, “inducing”, and “practicing” tasks are predominant in the two textbooks. These tasks require language learners to understand the context in which some vocabulary items are used, deduce their meaning and form, and then do some practice.

However, despite the considerable number of vocabulary tasks identified in the two textbooks, the second most frequent type of tasks are concerned with practicing vocabulary items, while tasks encouraging students to use these newly learnt vocabulary items in their oral or written productions are not very frequent. Some vocabulary tasks focus particularly on the reception of vocabulary items as they encourage students to read about vocabulary items (their definitions, synonyms, antonyms, collocations) more than the use of vocabulary items communicatively.

To illustrate, the two textbooks include a total of only 7 interpersonal vocabulary tasks, particularly “co-operating” tasks. The main purpose of these tasks is to allow students to collaborate with one another, share their ideas and experiences, and negotiate meaning in the target language. They also help learners reduce their anxiety in the teaching-learning classroom and increase their motivation to learn the target language (Celce-Murcia, 2001).

These findings are congruent with De Azevedo and Tomitch (2019) and Nordlund and Norberg (2020), since they argue that the majority of vocabulary tasks in the textbooks analyzed drive students to learn and practise language in a mechanical way instead of providing authentic situations that would foster their communicative competence. This also goes hand-in-hand with the findings of Cao (2018), who points out that the focus of most of the vocabulary tasks in EFL textbooks is on the form and meaning of vocabulary items rather than on the actual use of language in real-life situations.

In line with Ait Bouzid (2017), the second issue is concerned with the scarcity, if not the marginalization, of some vocabulary task types in the two textbooks. *Ticket to English 1*, for instance, does not contain any instances of creative and affective vocabulary tasks. It also does not include other sub-types of vocabulary tasks, namely “classifying” and “role playing” which go under cognitive and interpersonal macro vocabulary task types, respectively. A more frequent implementation of these tasks in the two EFL textbooks would have certainly had a significant impact on Moroccan learners’ vocabulary development. Creative tasks, for example, help students challenge their mental capacities as they drive them to process new knowledge, recall it from memory, and use it appropriately later on (Nunan, 1989).

Affective tasks can also be really effective in teaching and learning foreign languages. It needs hardly to be said that students' attitudes can either enhance or impede language development. Language learners who have positive attitudes towards a given foreign language, are more likely to be more self-confident, more active in the classroom, and more willing to communicate in the target language than their counterparts (Dörnyei, 2005; Ellis, 2015). Thus, affective tasks are crucial in the teaching-learning process as they do not only allow students to use a given language, but also encourage them to take positive attitudes towards this language.

4.2. Sequencing, gradation and recycling across textbooks

The sequencing of vocabulary tasks is comparatively stable throughout the ten units of the two textbooks. They usually start with one or two vocabulary tasks that demand a cognitive effort on the part of students. The main concern of these tasks is to encourage learners to either deduce certain rules or to think about vocabulary items that are closely related to a given concept. Then, students are provided with a vocabulary task in order to practise what they have learned. In *Ticket to English 1*, for instance, Unit 4, first starts with a vocabulary task whereby students are asked to think of vocabulary items that are associated with the word "waste" since the general topic of this unit is on "environment and ecology". After that, they are provided with a list of words which they need to define based on the context. Finally, students are provided with a task to practise the use of vocabulary items they have already defined.

However, some problems related to sequencing of vocabulary lessons can be identified particularly in *Ticket to English 2*. For instance, the lesson of "prefixes" introduced in the last unit of this textbook (see page 143) could have been more useful to the students if it had been presented earlier alongside "suffixes" in Unit 5. Students are introduced to "prefixes" five units after they had been introduced to "suffixes". Dealing with these two lessons in the same unit, or each one of them in two consecutive units, would be more helpful for students to grasp the ways in which they are used.

As far as gradation is concerned, the two textbooks display a moderate, not a systematic, increase in the number of both vocabulary tasks and the items that these tasks introduce in each lesson of the units constituting the two textbooks. For instance, the vocabulary tasks contained in Units 1, 2, and 3 in *Ticket to English 1* present 11, 14, and 27 new vocabulary items respectively, whereas Unit 8 of the same textbook presents only 8 new vocabulary items. This indicates that this textbook does not really succeed in maintaining a structured development of vocabulary load across its ten units.

Besides, the two textbooks present more vocabulary task types that require a considerable amount of cognitive effort from students as we move from one unit to another. *Ticket to English 2*, for example, presents four vocabulary tasks in Unit 3; one task is cognitive, namely "inferencing" as well as three linguistic vocabulary tasks that give practice on the previously learned vocabulary items. Unit 8 of the same textbook, however, presents six vocabulary tasks; these include (a) three cognitive tasks, particularly "inducing", "inferencing", and "classifying" and (b) three other linguistic tasks, i.e., two "using context" tasks and one "practicing" task. This shows that there is an increase in the number of vocabulary tasks from one unit to another, especially in the number of vocabulary tasks that demand more cognitive efforts from language learners. So, although the gradation of vocabulary task types included in the two textbooks under study does not flow smoothly from simple to complex within each unit, it can still be described as relatively progressive from one unit to another.

Furthermore, while recycling is crucial to vocabulary development, most coursebook writers and designers fail to effectively implement it in language teaching textbooks. *Ticket to English 2* places vocabulary lessons at the beginning of each unit, whereas *Ticket to English 1* starts its units with reading lessons. In this way, the two textbooks provide learners with various opportunities to

recycle the newly learnt vocabulary items in listening, functions, grammar, and writing lessons only if the teacher is aware of the significant impact of recycling on vocabulary development. However, students using these two textbooks are practically given a chance to re-encounter vocabulary items only in the review section that follows each two units. This, in fact, is very insufficient for mastering a foreign language.

This qualitative analysis of the vocabulary tasks contained in the two textbooks unveils a number of issues. As indicated by Sun and Dang (2020), the gradation of vocabulary tasks is quite random in most EFL textbooks. Language learning occurs on a developmental continuum. That is to say, students progress in their language learning when there is a systematic and principled advancement in the language input they are exposed to. The present study, however, reveals that the two textbooks do not really respect the basic requirements regarding gradation, especially within each unit. The presentation of vocabulary task types does not move from easy to difficult throughout each unit of the two textbooks.

In many vocabulary lessons, students are required to start with one or two vocabulary tasks that demand a lesser cognitive effort than that required in the following tasks. In *Ticket to English 1*, for example, the theme of Unit 1 revolves around “education”. The vocabulary lesson included in this unit starts with a cognitive “concept-mapping” task that requires students to come up with lexis that is closely related to the theme of the unit, i.e., “education”. Then, learners are provided with two linguistic “using context” tasks whereby they rely on context to practise the use of a set of vocabulary items. Nevertheless, it is noted that there is a remarkable progress in the number of vocabulary tasks and their types from one unit to another across the two textbooks.

In line with the findings of Hussin et al. (2016) and Nordlund (2016), another issue is concerned with the scarcity and even the absence of vocabulary tasks that allow the recycling of vocabulary items. The more frequently language learners encounter new words, the more likely they are to recall these words and use them in their daily conversations (O’Loughlin, 2012; Schmitt, 2008). However, the two textbooks rarely provide opportunities for encountering some of the newly learnt items in the vocabulary tasks of subsequent units. This problem is mainly caused by the nature of the vocabulary items that are related to the theme of the unit. As each unit seems to be self-contained in the sense that it tackles a theme that is totally different from the preceding and the following units, learners do not have ample opportunities to recycle vocabulary items, wasting thus all the effort and time invested in practicing those vocabulary items that were initially introduced to students. As a result, the two textbooks do not provide enough vocabulary tasks that reinforce learners’ retention of newly learned vocabulary.

4.3. *Task types across levels*

A significant development is observed in the number of vocabulary lessons included in each textbook. *Ticket to English 1* includes 10 vocabulary lessons; this constitutes less than the third of the vocabulary lessons included in *Ticket to English 2*, which contains 42 lessons. In this way, first year Baccalaureate students, using *Ticket to English 1*, are generally initiated to some basic vocabulary lessons such as word formation and ordinary/strong adjectives as well as to lexis related to different themes. On another level, second year Baccalaureate students, using *Ticket to English 2*, are exposed to various vocabulary lessons since they are supposed to sit for a national exam in English.

In the same token, there is also a remarkable progress in the presentation of vocabulary tasks and the items introduced in the vocabulary lessons of the two textbooks. *Ticket to English 1* includes 32 vocabulary tasks that present 160 vocabulary items, whereas *Ticket to English 2* contains 54 vocabulary tasks that introduce 332 vocabulary items. Additionally, a development is observed in the difficulty of the vocabulary items introduced in vocabulary lessons that tackle the same theme. For instance, Unit 1 in *Ticket to English 1* and Unit 3 in *Ticket to English 2* deal with the same topic,

i.e., “Education” and “Formal, Informal and Non-Formal education”, respectively. While the first textbook presents 11 vocabulary items, the second one presents 24 vocabulary items that are more advanced and difficult in comparison with the ones included in Ticket to English 1, as illustrated in Table 3 below.

Table 3

Distribution of Vocabulary Items in Units 1 and 3 in the Two Textbooks

	Ticket to English 1 (Unit 1: Education)	Ticket to English 2 (Unit 3: Formal, Non-formal, and Informal education)
Vocabulary items	Degree, Scholarship, Graduate, Abroad, Research, Break, Timetable, Courtyard, Notebook, Pencil case, Laboratory.	Formal education, Non-formal education, Informal education, Vocational education, Special education, Inclusive education, Gifted education, Basic education, Boarding school, Literacy, Portfolio, Critical thinking, Problem solving, Dropouts, Compulsory, Skill, Note taking, E-learning, Brainstorming, Gifted, Active learning, Universal values, Cooperative learning, Partnership.
TOTAL	11	24

Table 3 shows that the vocabulary items presented in Unit 1 in Ticket to English 1 are very basic in comparison to the vocabulary items that Unit 3 in Ticket to English 2 introduces to students. Thus, it can be concluded that there is a systematic gradation regarding the number of vocabulary items as well as the number and types of vocabulary tasks across the two textbooks.

However, as far as vocabulary lessons are concerned, it is noted that there is no systematic gradation from one educational level to another. In fact, the selection of vocabulary lessons in Ticket to English 2 does not establish a linear progression as it does not build on lessons that have been taught using Ticket to English 1. To illustrate, although some of the lessons included in Ticket to English 2, such as suffixes, are intended to improve students’ mastery of some necessary rules, this textbook does not take into account that these lessons were introduced very insufficiently in Ticket to English 1, that is, in the first year Baccalaureate.

Moreover, as stated previously, it is noticed that there is substantial progress in the presentation of certain vocabulary task types across the two textbooks. As shown in Table 4 below, Ticket to English 1 includes 11 cognitive vocabulary tasks, 4 interpersonal vocabulary tasks, 22 linguistic vocabulary tasks, and no affective or creative vocabulary tasks; whereas Ticket to English 2 contains 22 cognitive vocabulary tasks, 3 interpersonal vocabulary tasks, 26 linguistic vocabulary tasks, 1 affective vocabulary task, and 3 creative vocabulary tasks.

Cognitive tasks are more prevalent in Ticket to English 2, i.e., it includes more “classifying”, “inducing”, “inferencing”, “concept mapping” vocabulary tasks, while Ticket to English 1 contains very few similar tasks, with the complete absence of “classifying” tasks. This shows that students are required to put in a more cognitive effort in vocabulary learning as they move from one educational level to a more advanced one.

Interpersonal tasks are not very frequent in the two textbooks. Ticket to English 1 contains 4 interpersonal tasks, whereas Ticket to English 2 includes 3 interpersonal tasks. The seven tasks are all “co-operating” vocabulary tasks, whereas “role playing” tasks are absent in the two textbooks. In “co-operating” tasks, students are required to cooperate with their peers to accomplish a given task. As far as interpersonal tasks are concerned, no remarkable development is observed

in the presentation of this type of tasks across the two textbooks. Thus, Moroccan students are not provided with enough activities that help them use language communicatively.

Table 4

Distribution of Macro Vocabulary Task Types across the Two Textbooks.

	<i>Ticket to English 1</i>	<i>Ticket to English 2</i>
Cognitive tasks	11	22
Interpersonal tasks	4	3
Linguistic tasks	22	26
Affective tasks	0	1
Creative tasks	0	3

Linguistic tasks are also dominant in both Ticket to English 1 and Ticket to English 2. The two textbooks feature the same sub-types, namely “practicing” and “using context” vocabulary tasks. Although there is no remarkable development in the frequency of linguistic tasks across the two textbooks, they both provide students with various opportunities to practise the use of newly learned vocabulary items but only in a written mode.

Finally, Ticket to English 1 does not feature any affective tasks, while Ticket to English 2 includes only one affective vocabulary task, namely “self-evaluating”, whereby students evaluate their own answers. Similarly, creative vocabulary tasks are absent in Ticket to English 1 and insufficiently present in Ticket to English 2, i.e., only three creative tasks, namely “brainstorming”. Therefore, although Ticket to English 2 comprises some types of vocabulary tasks that are ignored in Ticket to English 1, both creative and affective tasks are not implemented in an ample way that would ensure an effective vocabulary development, in particular, and a successful language learning, in general.

In fine, the two textbooks show a gradual increase in the frequency of vocabulary task types that allow students to guess the meaning(s) of certain vocabulary items, induce a given rule from a set of examples, and ultimately get some practice. However, vocabulary tasks that help students enhance their communicative skills through interacting in the target language are not given their fair amount of importance in the two textbooks.

5. Conclusions and implications

The present study was an attempt to evaluate the vocabulary tasks of two Moroccan EFL textbooks currently used in teaching first- and second- year Baccaalaureate students in public high schools. Its aim was to explore the types of vocabulary tasks as well as their sequencing, gradation, and recycling. The findings confirmed that the two textbooks include various instances of pedagogical inconveniences with regard to vocabulary tasks. These issues need to be redressed for optimal vocabulary learning outcomes. Therefore, based on these results, a number of pedagogical implications need to be underscored.

Efforts need to be stepped up in the assessment, revision, and evaluation of EFL textbooks before, while and after they are used in the actual teaching-learning process. Thus, textbook designers should be engaged in a continuous process of textbook evaluation. In this respect, presentations, workshops, and demonstration lessons should be conducted to allow textbook designers to learn the different types of language learning tasks and their underlying pedagogical purposes. They also need to be trained in how various vocabulary task types can be adequately and sufficiently implemented in foreign language teaching materials.

Additionally, in relation to the findings of the present study, vocabulary lessons should create a progressive development of learning. For instance, lessons in Ticket to English 2 should build and continue on what students have learned in previous years. That is, first year Baccaalaureate

students using Ticket to English 1 should be gradually introduced to the vocabulary lessons they will be taught in their second year. In this way, the two textbooks can scaffold students' vocabulary learning in a systematic and fruitful way. Also, textbook designers should also ensure better and ample recycling opportunities in order to help students retain newly learned vocabulary items. Recycling vocabulary tasks should not only be included in a review section at the end of each two units, but rather across the whole textbook.

Finally, Moroccan ELT teachers are urged to engage in evaluating the textbooks they use, particularly vocabulary tasks, in order to identify their limitations. It therefore follows that teachers can make the necessary adaptations and design supplementary materials that can offset the possible pedagogical inconveniences. More specifically, Moroccan EFL teachers are called upon to design vocabulary tasks that allow for better recycling opportunities. Teachers should make sure that students re-encounter the basic and important vocabulary items in a variety of meaningful tasks throughout the school year. Also, Moroccan EFL teachers should make sure to diversify the types of vocabulary tasks with the view of helping students expand their vocabulary knowledge and boost their communicative skills.

References

- Ait Bouzid, H. (2019). Gender issues in select Moroccan ELT textbooks: A review. *Research in English Language Pedagogy*, 7(2), 209-231. <https://doi.org/10.30486/relp.2019.665890>.
- Ait-Bouzid, H. (2020). Exploring global citizenship as a cross-curricular theme in Moroccan ELT textbooks. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 229–242. <https://doi.org/10.32601/ejal.775801>.
- Ait Bouzid, H., Erguig, R., & Yeou, M. (2019). An evaluation of grammar lessons in selected Moroccan ELT textbooks. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(2), 249-263. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v3i2.197>.
- Ait Bouzid, H. (2017). *An evaluation of Moroccan ELT textbooks: Investigating social, cultural, linguistic and pedagogical issues* (Unpublished doctoral dissertation). Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco.
- Ait Bouzid, H. (2016a). Promoting values of religious tolerance through Moroccan ELT textbooks. *Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(2), 89-100.
- Ait Bouzid, H. (2016b). Race and social class in Moroccan ELT textbooks. *EFL Journal*, 1(2), 113-127.
- Ait Bouzid, H., Erguig, R. & Yeou, M. (2016). Towards a reflective textbook evaluation model. *EFL Journal*, 1(3), 219-233. <https://doi.org/10.21462/eflj.v1i3.21>.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. A&C Black.
- Cao, T.H.P. (2018). *Vocabulary in EFL textbook: An analysis of "Life A2-B1" coursebook used for Vietnamese tertiary students*. Proceedings of the 7th Vietnamese Young Researchers Conference in Education at Hanoi National University of Education, Vietnam (section 3, 548-556). Hanoi National University of Education Publishing House.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle & Heinle Publisher, Boston.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. London: SAGE Publications.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Education.
- De Azevedo, B., & Tomitch, L. M. (2019). Analyzing vocabulary activities in EFL textbooks. *The Specialist*, 40(2). [https://doi: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a7](https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a7).
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
- Elghazali, O. (2022). Cultural content in Moroccan EFL textbooks and cultural intelligence (CQ) development. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 7(1), 31-41.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- El Morabit, A. (2020). Evaluating the lexical load of the reading comprehension texts in EFL textbooks. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 1(1), 42-53. <https://doi.org/10.36892/ijlts.v1i1.15>.
- Es-Salhi, A., & Elfatih, M. (2019). Evaluating critical thinking skills in Moroccan EFL textbooks: Gateway to English 2 as a case. *Higher Education of Social Science*, 17(1), 13-22.
- Hammani, M., Ahssen, S. & Tansaoui, L. (2006). *Ticket to English students' book*. Casablanca: D.I.O. El Hadita.
- Hammani, M., Ahssen, S. & Tansaoui, L. (2007). *Ticket to English students' book*. Casablanca: D.I.O. El Hadita.
- Huda, N., & Syafei, A. F. R. (2020). Task types found in the textbooks "Bahasa Inggris: When English rings a bell" and "Bright: An English course for junior high school. *Journal of English Language Teaching*, 9(1), 210-218.
- Hussin, N. I. S. M., Nimehchisalem, V., Kalajahi, S. A. R., & Yunus, N. (2016). Evaluating the presentation of new vocabulary items in Malaysian form three English language textbook. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics*, 5(1), 60-78. [https://doi: 10.24200/mjll.vol5iss1pp60-78](https://doi.org/10.24200/mjll.vol5iss1pp60-78).
- Jaafari, M. (2016). Gender roles discrimination in the Moroccan EFL textbook discourse. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 26(1), 286-301.
- Kwon, S. (2009). Lexical richness in L2 writing: How much vocabulary do L2 learners need to use? *English Teaching*, 64(3), 155-174.
- Laabidi, H. & Nfissi, A. (2016). Fundamental criteria for effective textbook evaluation. *Journal of EFL, Linguistics and Literature*, 1(2), 141-159.
- Litz, D. R. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL journal*, 48(1), 1-53.
- McDonough J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Wiley: Blackwell.
- Ministry of National Education. (2007). *English language guidelines for secondary schools: Common core, first year, and second year baccalaureate*. Rabat.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Nordlund, M. (2016). EFL textbooks for young learners: A comparative analysis of vocabulary. *Education Inquiry*, 7(1). [https://doi: 10.3402/edui.v7.27764](https://doi.org/10.3402/edui.v7.27764).
- Nordlund, M., & Norberg, C. (2020). Vocabulary in EFL teaching materials for young learners. *International Journal of Language Studies*, 14(1), 89-116.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle Pub.
- O'Loughlin, R. (2012). Tuning In to Vocabulary Frequency in Coursebooks. *RELC Journal*, 43(2), 255–269. [https://doi:10.1177/0033688212450640](https://doi.org/10.1177/0033688212450640)
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 104-111.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329–363. [https://doi:10.1177/1362168808089921](https://doi.org/10.1177/1362168808089921).
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Sun, Y., & Dang, T. N. (2020). Vocabulary in high-school EFL textbooks: Texts and learner knowledge. *System*, 93. [https://doi: 10.1016/j.system.2020.102279](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102279).
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Fecha de recepción: 31/3/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES

PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN THE MANAGEMENT OF ANDALUSIAN SCHOOLS

CRISTINA GARCÍA-FERNÁNDEZ *¹, MERCEDES CANTERO-CABRERA *,
SONIA GARCÍA SEGURA * & M^a CARMEN GARCÍA-FERNÁNDEZ *

*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

El tipo de liderazgo pedagógico ejercido desde la dirección de los centros escolares es identificado como un elemento clave que favorece la calidad educativa. Por ello, este estudio plantea analizar las prácticas educativas del equipo directivo en relación con el tipo de liderazgo pedagógico en centros educativos públicos de la comunidad autónoma de Andalucía (España). Participaron un total de 90 docentes con cargos directivos (46 % mujeres) con un rango de años de experiencia de 8-12 años (51% de los entrevistados). Se utilizaron instrumentos validados sobre prácticas de liderazgo pedagógico con directivos de centros educativos (VAL-ED y prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección escolar). Se observó que los directivos de menor edad presentaban mejores puntuaciones en la capacidad para desarrollar la dirección pedagógica, compartir responsabilidades pedagógicas y considerar la dirección como una elección atractiva con respecto a los de mayor edad. Asimismo, los resultados mostraron que los directivos con menos años de experiencia puntuaron mejor en las tres dimensiones. Los resultados del estudio permiten concluir que la cultura del liderazgo ha iniciado un cambio en la dirección de los centros educativos impulsado por un cambio generacional donde cada vez la mujer tiene un mayor protagonismo en los cargos directivos.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, equipo directivo, profesorado, calidad educativa, prácticas educativas.

ABSTRACT

The type of pedagogical leadership exercised by school management is identified as a key element that favors educational quality. Therefore, this study proposes to analyze the educational practices of the management team in relation to the type of pedagogical leadership in public schools in the autonomous community of Andalusia (Spain). A total of 90 teachers with management positions (46% women) with a range of 8-12 years of experience (51% of those interviewed) participated. Validated instruments of pedagogical leadership practices were used with school managers (VAL-ED and questionnaire of effective pedagogical leadership practices of school management). It was observed that the younger managers had better results in the three dimensions (ability to develop pedagogical leadership, sharing pedagogical responsibilities and considering leadership as an attractive choice) than the older ones, with the group under 49 years of age being the ones that stood out from the rest of the groups. The results of the study allow us to conclude that the culture of leadership has begun to change in the management of educational centers, driven by a generational change in which women are becoming more and more prominent in management positions.

Keywords: pedagogical leadership, management team, teachers, educational quality, educational practices.

¹ Autora de correspondencia: Cristina García-Fernández. Universidad de Córdoba (España). cristina.garcia@uco.es

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5189-449>

1. Introducción

El liderazgo pedagógico es señalado como un factor relevante en la mejora de la calidad educativa (Mallqui Vitor y Escudero Vilchez, 2020). La capacidad de los líderes pedagógicos en el ejercicio de la función educativa y directiva en los centros educativos puede influir en los resultados y en los logros académicos del alumnado (Farfán Cabrera y Reyes Adan, 2017; Hopkins, 2019). Esta visión del liderazgo es apoyada por la investigación científica señalando el impacto que puede ejercer sobre la eficacia escolar, la mejora y la innovación educativa (Ibarra-Carrasco, 2022).

Las nuevas propuestas para la mejora de la educación han identificado la necesidad de establecer cambios en el modelo directivo escolar donde el liderazgo pedagógico puede ser de gran utilidad para potenciar la calidad de la educación (Silva et al., 2021). Como apunta Bolívar (2019) tanto el equipo directivo de un centro como el equipo educativo son impulsores y piezas clave en el desarrollo y ejercicio del liderazgo pedagógico tanto en las aulas como en las instituciones educativas, por lo que esto puede revertir en la mejora del aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes (Arboleda, 2020).

La literatura científica ha señalado el liderazgo y el modelo de dirección escolar como elementos claves en el éxito educativo, identificándose determinadas características, destrezas y habilidades asociadas a la mejora de los resultados académicos (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019; OCDE, 2009; Oriola y Cascales, 2019). De hecho, algunos estudios como el de García-Garnica y Martínez-Garrido (2019) señalan que el tipo de liderazgo ejercido desde los centros educativos es un elemento diferenciador, pues los líderes escolares son capaces de influir indirectamente en los aprendizajes del alumnado al modelar las condiciones en las que estos se producen. Así, la tendencia es convertir a los “directores gestores” en “líderes escolares” que promuevan un liderazgo compartido (Robinson et al., 2014).

A pesar de que el éxito escolar parece estar relacionado con la calidad de los sistemas educativos, todavía existe la necesidad de conocer con precisión cuáles son los modelos y perfiles directivos que predominan y emergen en la práctica diaria del contexto español. En este ámbito, un grueso relevante se focaliza en el estudio de casos (Castro, 2020; González Rosas et al., 2015) o tomando la particularidad de diferentes comunidades autónomas españolas (Arboleda, 2020; Camarero Figuerola, 2015; Quispe-Pareja, 2020).

Desde la perspectiva del docente, se ha examinado el desempeño de la tarea del liderazgo pedagógico analizando y contribuyendo con este ejercicio en la mejora continua de su tarea en la comunidad escolar (Martínez-Valdivia et al., 2018). Por ello, es particularmente relevante tener un profesorado preparado con habilidades y capacidades para los desafíos que enfrentan al impartir la enseñanza a las nuevas generaciones, implica que el aprendizaje del alumnado sea significativo, y consecuentemente exista un rendimiento académico adecuado (García-Garnica, 2016).

En la tarea y desempeño de la dirección pedagógica de un centro la literatura ha identificado variables de carácter personal y profesional referidas a competencias sociales y emocionales (Bisquerra y Mateo, 2019). Estas competencias se relacionarían con las capacidades de apoyo educativo que ofrece la dirección, la gestión estratégica de los recursos del centro, la actitud colaborativa y evaluativa en el establecimiento de metas educativas, las responsabilidades pedagógicas, formación en habilidades pedagógicas, que permitan evidenciar las actuaciones desde la dirección del centro escolar, y, el grado de satisfacción del profesorado en el desempeño de la función directiva (Robinson et al., 2014).

La intención de este estudio fue analizar las prácticas educativas del equipo directivo en relación al liderazgo pedagógico en centros educativos públicos de primaria y secundaria y explorar el papel de determinadas dimensiones en el desarrollo de liderazgo pedagógico. En

concreto, la finalidad de la investigación es describir tanto las características personales como la experiencia docente e intentar establecer su relación con el tipo de liderazgo ejercido desde la dirección del centro escolar.

1.1. *Concepciones de liderazgo pedagógico*

Las demandas educativas del siglo XXI hacen indispensable replantearse los modelos tradicionales de dirección y liderazgo en los centros educativos y apostar por un enfoque centrado en lo pedagógico, potenciar las capacidades de liderazgo, el desarrollo participativo de la escuela y el crecimiento profesional docente (Villacrés-Jínez et al., 2020).

La creciente importancia de la tipología de liderazgo educativo, vinculada al éxito de las instituciones, se ha visto reflejada en los estudios que han subrayado la necesidad de incorporar un enfoque directivo, en el que se promueva el liderazgo compartido y se consideren las características y habilidades de los líderes escolares para impulsar mejoras que repercutan en los resultados académicos (Lusquiños, 2019; González Rosas et al., 2015; Robinson et al., 2014).

El liderazgo pedagógico se perfila en la investigación educativa como un modelo efectivo para lograr mejoras sostenidas en la escuela y, por tanto, se ha convertido en un elemento clave dentro de los rasgos distintivos de escuelas exitosas (Contreras, 2016; Ibarra-Carrasco, 2022). Ruíz (2015) señala que el término liderazgo se emplea en el sector administrativo y educativo, principalmente, y se refiere a las peculiaridades que presenta aquella persona que posee esta virtud, a la cual se denomina líder. Entre las características distintivas se incluirían su visión holística, las capacidades, habilidades y destrezas para la organización de la actividad y el establecimiento de normas efectivas para guiar a los miembros de una comunidad. En el ámbito educativo se entiende por liderazgo al conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores, y demás personas que se desempeñan su labor en el contexto educativo (Berthoud y Andrade, 2018, p. 49). Así, las tareas de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendentes a lograr aprendizajes significativos para todos los estudiantes (Hopkins, 2019; Mallqui Vitor y Escudero Vílchez, 2022).

En referencia a las habilidades y capacidades que deben tener los líderes educativos la OCDE (2009) ha señalado que para ser un buen líder es necesaria la formación inicial, para alcanzar las exigencias que el cargo demanda y para desarrollar las competencias exigidas para la tarea. Sin embargo, las últimas tendencias apuntan a la necesidad de que esta formación se focalice en el desarrollo de un liderazgo compartido y democrático para culminar en un liderazgo pedagógico, éste es considerado como una prioridad de la política educativa (Contreras, 2016; Pàmies-Rovira et al., 2016). Maureira, Moforte y González (2014), presentan al líder democrático asociado al liderazgo distribuido, pues fomenta la participación de la comunidad en las decisiones escolares para garantizar el éxito de la organización y el logro de los aprendizajes, en definitiva, “el componente democrático del liderazgo distribuido se convierte en un factor de eficacia escolar” (p. 147).

En cuanto a los resultados educativos y académicos, investigaciones previas ponen de manifiesto la importancia de reflexionar sobre la función de los líderes, del mismo modo que sobre el liderazgo pedagógico como parte del movimiento de liderazgo genérico, hoy en día, determinado en torno a la formación específica de profesionales de la educación que realmente quieran ejercer el cargo de líder y deseen hacerlo (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019).

Bolívar (2019) entiende por liderazgo pedagógico, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas y movilizar mediante ella a la organización hacia el objetivo común de la mejora de los aprendizajes del alumnado y del resto de la comunidad educativa. Montáñez Huancaya de Salinas

et al., (2022) señalan que el liderazgo pedagógico es caracterizado y diferenciado por el establecimiento de objetivos, la planificación de la enseñanza y la evaluación y promoción del docente (Hallinger, 2005; Robinson et al., 2009). Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013). Además, bajo esta concepción el liderazgo pedagógico es considerado corresponsable de la mejora de la institución escolar y del contexto donde se incluye (Villacrés-Jínez et al., 2020; Turnbull et al., 2007).

García-Martínez y Cerdas-Montano (2020) presentan tres tipos de liderazgo pedagógico que se ejerce en el ámbito educativo. Por un lado, el liderazgo transformacional que implica la comprensión integral del contexto para poder provocar cambios en los individuos y en los colectivos; por otra parte, el liderazgo transaccional que establece un modelo de intercambio entre el líder y las personas que forman parte del equipo, favoreciendo de este modo capacidades individuales y la recompensa contingente; y, por último, el liderazgo pasivo o *laissez-faire* que delega la responsabilidad en las personas de la organización y no establece una persona que lidera los procesos, es decir, se establece una horizontalidad del poder y de la autoridad.

1.2. La dirección escolar y el liderazgo

Existe una distinción entre la dirección escolar y el liderazgo conceptos que conviene distinguir. En este sentido, Argos y Esquerra (2013) definen al primero como un instrumento de mejora de la calidad de los centros educativos y el segundo, el liderazgo como el inicio de cualquier mejora. Por tanto, recomienda fortalecer y apoyar a la dirección escolar, entendiéndose como una función educativa vinculada a la organización, gestión y liderazgo de los centros y que se encarna en la figura del director escolar. Respecto al concepto de liderazgo existen numerosas definiciones que en general identifican el liderazgo como un proceso de influencia entre líder y los seguidores (comunidad escolar) con la finalidad de lograr las metas establecidas y los objetivos en común. Por tanto, el liderazgo consiste en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un buen aprendizaje donde la dirección escolar de un centro educativo cobra un verdadero protagonismo (Camarero Figuerola, 2015; García-Segura, et al., 2023; Villacrés-Jínez et al., 2020).

El estudio de la eficacia del liderazgo desde la dirección escolar se ha basado en principios de carácter sistémico y de interacción dinámica entre los distintos elementos pedagógicos (Hopkins, 2019), distinguiéndose de las formas tradicionales del liderazgo pedagógico donde las instituciones son gobernadas por la rigidez, disociadas en sus distintos niveles y centradas en asuntos de carácter normativo y administrativo (Pàmies-Rovira et al., 2016; Silva et al., 2021).

El docente también resulta ser un líder por naturaleza ya que se desenvuelven en las distintas aulas con el alumnado, interactúan no solo con la de familia sino con toda la comunidad educativa (Martínez-Valdivia et al., 2018). Desde la dirección de un centro se asumen funciones de gestión en las áreas pedagógica, administrativa, institucional y socio comunitario. El liderazgo directivo es la destreza que ejercen los directivos para mejorar los aspectos educativos, administrativos, organizativos y de gestión de un centro (Chambilla 2020; Farfán Cabrera y Reyes Adan, 2017).

En la actualidad, las comunidades de liderazgo se constituyen por un conjunto de líderes que colaboran para trabajar en la mejora de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, el liderazgo del sistema está cimentado en una serie de pilares como son: el líder como persona, los seguidores y su sistema de relaciones, el proyecto común y el contexto específico (Castillo Armijo et al., 2017; García-Arauz, 2016).

El liderazgo pedagógico implica fomentar una comunidad de aprendizaje donde el profesorado también debe asumir su rol como líder pues, las nuevas demandas de los centros educativos exigen el liderazgo en todos los niveles (Arboleda, 2020; Bolívar, 2010, 2015, 2019; James et al., 2007). Los líderes formales han de favorecer el liderazgo compartido, proporcionando condiciones

y oportunidades para el crecimiento profesional y organizacional (Montañez Huancaya de Salinas, et al., 2022). Bajo esta perspectiva, se espera que el profesorado ejerza liderazgo desde sus áreas y su posición dentro del contexto escolar, por lo que, se hace necesario la formación en competencias para la gestión escolar. Así, la creación de condiciones para el crecimiento de capacidades, destrezas y habilidades docentes requiere una cultura con carácter colaborativo en torno a un proyecto educativo conjunto y compartido que revierta en una en la mejora del proceso de enseñanza- aprendizajes del alumnado (Del Valle 2010; Espinosa Freire et al., 2019; Mejía et al., 2022). Por todo ello, la capacidad de compartir el liderazgo se torna en la posibilidad de compartir responsabilidades pedagógicas con otros profesionales docente, y la capacidad de delegar responsabilidades en docentes con capacidad de liderazgo (Castillo Armijo et al., 2017).

1.3. Características del liderazgo directivo

La investigación de Angulo Bolaños (2016) y Arboleda (2020) resalta la importancia del liderazgo en el contexto educativo, enfatizando que tanto el personal directivo como los docentes deben ser conscientes de su rol protagónico en el proceso institucional. Desde esta línea de estudio, los autores han reconocido determinadas características como el ser consciente de la relevancia de ejercer un liderazgo efectivo, el desarrollar habilidades de liderazgo tanto en el personal directivo como en los docentes, su actuación como referente para toda la institución educativa, potenciar e intensificar los procesos institucionales, y dignificar la labor docente, reconociendo su importancia y contribución. Es un llamado a que las instituciones educativas reconozcan y promuevan activamente el liderazgo dentro de su estructura, asegurando que los líderes educativos sean valorados y que su trabajo sea visto como fundamental para el desarrollo y éxito de la institución y sus estudiantes (Arboleda, 2020). Por tanto, como señalan Rodríguez-Gallego et al. (2020) se hace necesario entender el liderazgo desde un enfoque integral, que considere todos los contextos que envuelven al centro, desde los que trabajar para mejorar.

Desde esta perspectiva, el liderazgo directivo debe plantear objetivos claros que ayuden a orientar sus actuaciones al tiempo que les reporte seguridad a todos los agentes educativos (Espinosa Freire et al., 2019; James et al., 2007; Lusquiños, 2019; Ruíz, 2015). Así pues, el buen liderazgo a nivel educativo debe establecer una distribución de tareas, entendiendo que la confianza es esencial para garantizar que cada miembro del equipo pueda desempeñar sus responsabilidades de manera efectiva y colaborativa (Mallqui et al., 2022; Shatzer et al., 2014;). Al mismo tiempo, son valoradas otras características como la tolerancia, la gestión emocional, el diálogo, la perseverancia, la predisposición y la actitud hacia el aprendizaje continuo para la organización y gestión institucional (Mejía et al., 2022; Sánchez, 2015; Silva et al., 2021; Spillane, 2012).

La investigación en las últimas décadas ha aportado más evidencias sobre los tipos de prácticas de liderazgo que marcan mayores diferencias en los aprendizajes y bienestar discente apoyando la calidad y la labor docente. En este sentido, Bolívar (2015) describe cuatro tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje del alumnado:

- a) Aquellas que establecen metas educativas.
- b) Las que permiten el desarrollo profesional de los miembros de la comunidad educativa.
- c) Las que provocan cambios en la cultura escolar.
- d) Las prácticas encaminadas a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hasta hace pocos años el concepto de liderazgo pedagógico en los centros educativos y su desarrollo en el ejercicio de las funciones directivas ha tenido una escasa relevancia, sin embargo, la investigación y las políticas educativas potencian el liderazgo pedagógico en la función directiva

como clave de las buenas prácticas educativas (Álvarez, 2018; Espinosa Freire et al., 2019; López Martínez et al., 2021; Rodríguez-Gallego et al., 2020).

El alumnado de los centros cuyos directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen significativamente mejores resultados académicos que los que dedican a actividades más centradas en cuestiones administrativas (Murillo, 2006). También que el sexo, edad y formación para el desempeño del directivo, así como la titularidad y el tamaño del centro son factores que inciden el desarrollo de prácticas educativas eficaces (Álvarez, 2020; Murillo y Hernández, 2015).

Los modelos de liderazgo pedagógico más representativos para promover procesos innovadores en las escuelas actuales se presentan como: transformacional, de armonía emocional, de colaboración, distribuido, que consideran el liderazgo como una síntesis de múltiples realidades socio-relacionales, que sitúan en el eje de su identidad las emociones y las necesidades de las personas que forman la organización, actuando como generador del desarrollo integral del resto de las personas de la institución (Arboleda, 2020; Rivila y Díaz, 2014; Montañez Huancaya de Salinas, 2022).

En relación a las prácticas de liderazgo eficaces los autores Leithwood y Sun (2012) señalan que tener o crear estructuras colaborativas y ofrecer una asistencia individualizada, son las prácticas con más impacto en la mejora de la educación. En la realización de estas prácticas influye el nivel de madurez y el estadio de desarrollo del director (Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018). Shatzer et al., (2014, p. 455) asocian las siguientes prácticas del liderazgo al éxito educativo:

- Reunirse con el profesorado para hablar sobre las necesidades de los estudiantes
- Analizar el rendimiento de los resultados con el profesorado y el alumnado
- Controlar las posibles interrupciones en el aula
- Animar a los profesores a utilizar el tiempo de clase de manera efectiva
- Reconocer a los estudiantes que demuestren una mejora académica
- Proporcionar expectativas y recompensas apropiadas para el profesorado
- Fomentar el reconocimiento en las asambleas y en las reuniones con los padres

En esta misma línea, según Hopkins (2019) al hablar de prácticas de liderazgo para la mejora escolar no se hace referencia solamente a que se relacionan con resultados académicos positivos en el alumnado. A este respecto, Leithwood y Sun (2012, p. 399) señalan determinadas prácticas de liderazgo que se asocian con mejoras sustantivas en los resultados del alumnado, mencionando las siguientes:

- Establecer rumbos: posibilitar que cada aprendiz alcance su potencial y traducir esta visión en un currículo para toda la escuela, consistencia y altas expectativas.
- Gestionar la enseñanza y el aprendizaje: garantizar un alto nivel de consistencia y de innovación en las prácticas docentes que posibiliten un aprendizaje personalizado para todos los estudiantes.
- Desarrollar a las personas: transformar a los estudiantes en aprendices activos y establecer escuelas que sean comunidades de aprendizaje para los docentes.
- Desarrollar la organización: crear escuelas basadas en la evidencia y organizaciones efectivas, y participar en redes que colaboren en aras de la diversidad curricular, el respaldo profesional y servicios de extensión.

A su vez, Higham et al. (2009, p. 3) proponen cinco categorías en términos de prácticas de liderazgo innovadoras:

- 1) Directores que desarrollan y lideran asociaciones para la mejora educativa exitosa entre varias escuelas.
- 2) Directores que optan por “cambiar los contextos” al elegir liderar y mejorar escuelas de bajo desempeño que enfrentan circunstancias difíciles.
- 3) Directores que se asocian con otra escuela que enfrenta circunstancias difíciles para mejorarla.
- 4) Directores que adoptan el papel de líder comunitario para establecer asociaciones o redes o relaciones más amplias entre comunidades locales.
- 5) Directores que trabajan como agentes de cambio o líderes expertos

Estas prácticas de liderazgo deben construir una visión educativa innovadora y establecer una dirección enfocada al desarrollo integral de las personas, diseñando la organización y administrando el proceso de aprendizaje de forma compartida. Además, debe tener una dimensión crítica para desarrollar las prácticas adecuadas desarrollando un liderazgo transformador. El papel natural del líder recae en la dirección de las escuelas. Varias experiencias demuestran que es importante que los equipos directivos tengan claro su importancia en la práctica de un liderazgo eficaz en los centros (Al Ahmad et al., 2019; Banks, 2017).

2. Objetivos e hipótesis

La revisión previa ha explorado la relación entre las prácticas del liderazgo educativo y la función directiva. En esta línea se centra el objetivo general de esta investigación, que plantea examinar el tipo de liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos. Para ello, se describen los siguientes objetivos específicos: a) describir y analizar el tipo de prácticas educativas que desarrolla el equipo directivo, en relación con el liderazgo pedagógico, en centros educativos públicos de infantil y primaria, y de secundaria de la comunidad autónoma andaluza; y, b) explorar el papel de variables personales y de habilidades, capacidades y destrezas relacionadas con la gestión en el desarrollo de liderazgo pedagógico- Las hipótesis de partida fueron:

- H.1: Se espera que existan diferencias significativas según las características del equipo directivo, sexo y edad, y su influencia en la capacidad de ejercer un liderazgo pedagógico.
- H.2: Se prevé que la edad y los años de experiencia en el cargo de dirección sean variables que influyan en las dimensiones del liderazgo pedagógico (capacidad para desarrollar la dirección pedagógica del centro, capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas y capacidad sobre la dirección como una elección atractiva).

3. Metodología

3.1. Diseño

El método empleado en la investigación es descriptivo no experimental y correlacional. Siguiendo los objetivos propuestos se ha llevado a cabo una investigación de carácter cuantitativo. Se trata de un estudio de prevalencia descriptivo y transversal, basado en una metodología descriptiva para la recogida de datos, buscando la descripción y la comprensión del objeto de estudio. Las estrategias e instrumentos de recogida de información se han centrado en la técnica de la encuesta, en concreto la aplicación de un cuestionario para los directivos de escuelas de educación primaria y secundaria. El instrumento seleccionado permite conocer y teorizar el tipo de dirección escolar que realizan.

La investigación ha respetado los principios éticos reseñados en Declaración del Helsinki. Las personas participantes, contactadas a través de emails corporativos y redes sociales, han sido informadas sobre los objetivos de la investigación, a la vez de ser conocedores de que los datos obtenidos son anónimos y serán tratados solo para fines académicos y científicos.

3.2. Participantes

La investigación se realizó durante el curso escolar 2021-2022. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico incidental por accesibilidad a los centros educativos y a los docentes de la comunidad autónoma de Andalucía. La selección y el contacto formal con los centros se realizó mediante un documento formal donde se indicaba la naturaleza, la finalidad y los objetivos de la actividad mediante las siguientes vías; correo electrónico, contacto telefónico y entrevista personal. Una vez aceptada la participación, se procedía al envío del cuestionario al equipo directivo del centro por correo electrónico. La recogida de datos fue de manera directa en el centro educativo y/o correo electrónico. El tiempo de realización osciló entre 20 y 30 minutos.

En concreto, la muestra de esta investigación estuvo conformada por 90 docentes con cargos directivos (42 mujeres y 48 hombres) de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria procedentes de 35 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) con diferente tamaño en función de las líneas educativas ofertadas, que contestaron al cuestionario enviado a sus respectivos correos electrónicos durante el año 2022. Las edades de los docentes estaban comprendidas entre los 25 y 60 años. La distribución de los cargos fue: Directores/as: 22, Jefe/a de estudios 38 y Secretario/a 30. En cuanto al rango de años de experiencia destaca el de 8-12 años, ya que supone el 51% de las personas entrevistadas.

Los datos de los encuestados fueron identificados numéricamente para proteger su anonimato, respetándose la protección de los datos.

3.3. Instrumentos

La recogida de datos se realizó mediante la técnica de investigación de la encuesta, en concreto, para responder a los objetivos de esta investigación se utilizaron los siguientes cuestionarios:

a) el cuestionario “Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)” (Porter et al., 2008) que mide la eficacia de las actuaciones más importantes de la dirección que influyen en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado, ya sea por su acción directa o de manera compartida por su equipo, validado para la versión española por Pérez-García et al. (2018); y,

b) el cuestionario “Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección escolar” elaborado “ad hoc” con el objetivo de recoger la opinión de diferentes profesionales de la educación sobre las prácticas eficaces de liderazgo educativo que llevan a cabo sus equipos directivos de García-Garnica (2016). El instrumento final estuvo conformado por 52 ítems que se responden de una escala tipo Likert de cinco puntos (1= nada; 2= poco; 3=suficiente; 4= bastante y 5= mucho).

Los ítems de la escala final miden tres dimensiones:

o Dimensión 1: referida a la capacidad para desarrollar la dirección pedagógica del centro: en ella se evalúa el apoyo al proceso de aprendizaje, gestión de recursos, metas educativas y las habilidades docentes (ej. Fomenta el trabajo en equipo de los docentes, apoya al profesorado para que se identifique con los objetivos del centro educativo ($\alpha= 0,71$)).

o Dimensión 2: relativa a la capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas: se evalúa el ejercicio de un liderazgo compartido, colaboración con la comunidad educativa. formación inicial y continua. (ej.; Informa y comparte los objetivos de aprendizaje a las familias y

comunidad, delega responsabilidades pedagógicas en docentes con capacidad de liderazgo pedagógico ($\alpha = 0,95$).

o Dimensión 3: referente a la dirección como una elección atractiva. Se evalúa la satisfacción y el grado de atractivo de la profesión directiva. Ejemplo; Obtiene reconocimiento social por su labor, presenta sobrecarga de responsabilidades y funciones ($\alpha = 0,97$).

3.4. Análisis de datos

Previo a los análisis descriptivos y con la intención de conocer las propiedades psicométricas de la prueba se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) usando el método de componentes principales con rotación Varimax. Posteriormente, se realizó un estudio de carácter descriptivo en el que se utilizaron, para el estudio de las diferencias de medias entre los distintos grupos de edad y de años de experiencia en función de las diferentes dimensiones, test no paramétricos (pruebas de Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney para las comparaciones dos a dos) tras verificar la falta de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. La codificación y análisis de datos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 24.

4. Resultados

Como análisis previo se realizó un análisis factorial exploratorio para establecer los factores del Cuestionario para docentes. La medida de muestreo KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) adecuación, con un valor de 0,88, y la prueba de esfericidad de Barlett, que presentó significancia estadística [$\pm 2(1326) = 7278.942$; $p < 0,01$], confirmó la pertinencia de realizar un AFE. El porcentaje total de la varianza explicada con los 3 factores del modelo fue de 67,24 %. Los resultados de la interpretación de la EFA con el método de rotación Varimax arrojó un primer factor, que relativo a la dirección pedagógica ($\alpha = 0,71$), lo que explica el 28,92% de la varianza y constaba de 22 ítems. El segundo factor, referente a las responsabilidades que asumen los directivos del centro escolar ($\alpha = 0,95$), explicó el 51,07% de la varianza y constó de 20 ítems. El tercer factor, relativo a la dirección como elección atractiva ($\alpha = 0,97$), explicó el 67,24% de la varianza y constaba de 9 ítems. La consistencia interna de la escala completa presentó un alto valor de Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,89$).

Los análisis descriptivos de la muestra indican que los cargos directivos están ocupados en su mayoría por hombres (53%), frente a las mujeres (47%), aunque el número de mujeres que ocupan el cargo de directora es significativamente mayor que el de hombres, e igualmente es mayor de manera significativa que el cargo de director/a esté ocupado por personas en el rango de edad menor de 50 años (tabla 1).

Tabla 1

Distribución de los cargos directivos según la edad y el sexo

	Sexo	Director/a	Jefe/a de estudios	Secretario/a
Sexo	Mujer	16	19	7
	Hombre	6	19	23
Edad (años)	<30-49	14	2	8
	50-59	8	23	13
	>59	0	13	9

Existían similitudes en el número de líneas de los centros de educativos, ya que se distribuían en el 51% los que poseían 1 línea y otro 49 % los que tenían dos. El porcentaje de centros de educación primaria era del 54% frente al 46% de educación secundaria.

La prueba H de Kruskal Wallis indicó diferencias estadísticamente significativas en las variables de edad y años de experiencia en el cargo, con las distintas dimensiones que evalúan el liderazgo pedagógico (Ver tabla 2 y tabla 3).

Los análisis post hoc con comparaciones dos a dos mediante la prueba U de Mann-Whitney mostraron que los directivos menores de 49 años y los de la franja de 50-59 años poseían mejor capacidad para desarrollar la dirección pedagógica del centro frente a los mayores de 59 años ($p < .001$ y $p < .05$ respectivamente). Los directivos menores de 49 años tenían mejor capacidad para compartir responsabilidades de liderazgo, con los otros dos grupos de edad ($p < .05$). Los directivos menores de 49 años pensaban que la dirección es una elección atractiva a diferencia a los otros dos grupos ($p < .05$ y $p < .001$ respectivamente), y los de 50-59 años frente a los de >59 años ($p < .001$).

Tabla 2

Diferencias entre las dimensiones y edad

Variables	Edad	Estadísticos			Diferencias entre grupos		Comparación por pares		
		N	M	D T	$\chi^2(g)$	P	U	P	
Dirección Pedagógica	<30-49	24	87,9	9,2	14.845(2)	.001	1°≠3°	103.000	.001
	50-59	44	83,7	11			2°≠3°	286.000	< .05
	>59	22	78	13,3					
Compartir Responsabilidades	<30-49	24	69,6	13,4	12.350(2)	.002	1°≠2°	318.500	< .05
	50-59	44	59,5	14,1			1°≠3°	108.500	< .05
	>59	22	54,5	6,3					
Dirección como elección atractiva	<30-49	24	41,6	2,6	31.119(2)	.000	1°≠2°	349.000	< .05
	50-59	44	37,5	5,6			1°≠3°	22.000	< .001
	>59	22	31,6	5,7			2°≠3°	191.000	< .001

Los análisis post hoc con comparaciones dos a dos mediante la prueba U de Mann-Whitney mostraron que los directivos con menos de 4 años de experiencia en el cargo poseían mejor capacidad para desarrollar la dirección pedagógica del centro frente a todo el resto de los grupos de edad ($p < .05$ y $p < .01$ respectivamente), al igual que el grupo de 4-8 años y 8-12 años frente al de >16 años ($p < .05$). Los directivos con menos de 4 años de experiencia tenían mejor capacidad para compartir responsabilidades de liderazgo, frente a los demás grupos de edad ($p < .001$), y el grupo de 4-8 años de experiencia con el resto de los grupos de edad ($p < .05$ y $p < .001$ respectivamente). Los directivos con menos de 4 años de experiencia pensaban que la dirección es una elección atractiva a diferencia de los otros tres grupos ($p < .05$ y $p < .001$ respectivamente), los de 4-8 años de experiencia frente al resto ($p < .05$ y $p < .001$ respectivamente) y el grupo de 8-12 años frente a los dos restantes ($p < .05$ y $p < .001$ respectivamente).

Tabla 3

Diferencias entre las dimensiones y años de experiencia

	Variables	Estadísticos			Diferencias entre grupos		Comparación por pares		
		Años Experiencia	N	M	DT	$\chi^2(gl)$	P	U	p
Dirección pedagógica	<4	9	1.01	.55	19.4394(4)	.001	1º≠2º	17.1	< .05
	4-8	10	0.18	.69			1º≠3º	65.5	< .05
	8-12	46	-0.00	.95			1º≠4º	26,5	< .01
	12-16	17	-0.31	1.22			1º≠5º	0.00	< .01
	> 16	8	-0.71	.53			2º≠5º	14.5	< .05
							3º≠5º	101	< .05
Compartir responsabilidades	< 4	9	1.29	.64	28.045(4)	.000	1º≠3º	46	< .001
	4-8	10	.85	.491.01			1º≠4º	7,5	< .001
				.65			1º≠5º	0.00	< .001
	8-12	46	-0.25	1.7			2º≠3º	46.2	< .05
	12-16	17	-0.16				2º≠4º	7.5	< .05
	>16	8	-0.68				2º≠5º	0.00	< .001
Dirección como elección atractiva	<4	9	1.03	.57	30.434(4)	.000	1º≠3º	32	< .05
							1º≠4º	12	< .001
							1º≠5º	0.00	< .001
	4-8	10	.74	.25			2º≠3º	135	< .05
							2º≠4º	19.5	< .05
	8-12	46	.07	.96			2º≠5º	0.00	< .001
	12-16	17	-0.65	.82			3º≠4º	228	< .05
	>16	8	-1.1	.15			3º≠5º	56	.001

5. Discusión y conclusiones

La finalidad de esta investigación fue conocer las prácticas educativas del equipo directivo en relación con el liderazgo pedagógico en centros educativos de primaria y secundaria de diferentes centros educativos públicos españoles. Tomando como referencia la primera hipótesis, que señalaba que podrían existir diferencias significativas según las características del equipo directivo en su influencia en la capacidad de ejercer un liderazgo pedagógico, y en línea con los estudios previos (Bazán, 2016; Mejía et al., 2022), nuestros resultados han evidenciado que, dentro de las características del equipo directivo, la relacionada con la capacidad de liderazgo compartido se encuentra muy valorada entre los directivos, concretamente entre el cargo de director y directora. Las investigaciones sobre liderazgo pedagógico apuntan que el liderazgo compartido, como una forma distinta de ejercer el rol, promueve el cambio y mejora de las instituciones educativas. Esto estaría en línea con algunos estudios como los de Pérez (2018), quien establece como nuevo paradigma la necesidad de un liderazgo educativo para alcanzar con éxito las tareas en la gestión y organización escolar. En este sentido, desde un enfoque de un liderazgo compartido, se implicaría a diferentes agentes educativos que serían elementos claves para el cambio y la innovación escolar (Aguilar, 2021).

Esta forma de entender la dirección de un centro, desde la óptica del liderazgo compartido en la tarea directiva, se vincula entre otras con una dirección eficiente y una gestión de la escuela satisfactoria como demuestran los estudios de Espinosa Freire et al. (2019). Desde la OCDE (2009) también se analizaba ya la repercusión que el directivo podía tener en un centro analizando distintas capacidades que debía tener, tales como: la de movilizar al conjunto del profesorado para conseguir objetivos comunes, desarrollar distintas y variadas habilidades y capacidades

entendiéndose que desde una dirección con estilo compartido se lograba una mayor implicación y compromiso con la comunidad educativa revirtiendo de manera positiva en el rendimiento, aprendizaje y motivación del alumnado, lo que dotaba de una mayor calidad al sistema educativo.

Los resultados del estudio indican que los directivos le otorgaban mucha importancia al liderazgo compartido aspecto que va en consonancia con los estudios de Camarero Figuerola (2015). En este trabajo se analizaba la influencia que tiene el liderazgo compartido en el equipo directivo donde se entendía que desde un liderazgo compartido se fomentaba un trabajo en equipo y más colaborativo entre el equipo directivo y los docentes, siendo éste un aspecto que influía en la percepción positiva que tenían los docentes de este tipo de liderazgo, lo que se trasladaba en la mejora de los resultados académicos del alumnado. Por tanto desde los resultados arrojados en nuestra primera hipótesis y los que se desprenden de estos estudios previos podemos lucubrar que el equipo directivo es un elemento clave en el centro con capacidad de liderazgo compartido que asume formas de organizarse más colaborativas en el desarrollo de su función docente, aspecto que puede repercutir no solo en la organización y funcionamiento del profesorado sino también en el desarrollo de una serie de habilidades pedagógicas que pueden repercutir en estudiantes con mejores logros académicos, cimentándose las bases para la creación de futuros ciudadanos, democráticos y dialogantes. Por tanto, desde esta visión puede entenderse que desaparezcan cargos directivos estancos y poco flexibles, autónomos e independientes, y que emerjan directivos con un carácter más interdependientes, entendiéndose que debe existir una corresponsabilidad en la función directiva y docente que puede ser beneficiosa para la consecución de logros educativos y para que produzca una mejora escolar.

También se destaca en esta investigación dentro de la primera la hipótesis planteada que características relacionadas con los cargos directivos pueden influir en el liderazgo pedagógico, en lo que respecta a los parámetros relacionados con el sexo. Los análisis descriptivos de la muestra indican que los cargos directivos están ocupados en su mayoría por hombres (53%), frente a las mujeres (47%). Desde estudios previos como los desarrollados por Camarero Figuerola (2015) también confirman estos resultados ya que el equipo directivo en un 56% estaba formado por hombres frente a un 44% que era ocupado por mujeres. A la luz que arrojan estos resultados se evidencia la no paridad en la función directiva escolar pese a que en la enseñanza primaria es mayor la proporción de docentes mujeres que de docentes hombres, 77% versus 23%. Hay que destacar también en estos resultados que dentro de los cargos directivos el grupo de mujeres es el cargo directivo de directora el que es ocupado con mayor frecuencia, frente al cargo de secretaria y/o jefa de estudios que es mayoritario en hombres. Desde estudios previos como los desarrollados por Bolívar (2019) también se evidenciaba que el cargo de directora está emergiendo en los centros educativos y se extrapolaba lo que estaba ocurriendo en la sociedad en general a la docencia en particular, que el papel de la mujer estaba ocupando una vital importancia en el desarrollo de puestos directivos. Por tanto, puede entenderse tras los resultados obtenidos en esta investigación y los datos arrojados en estudios previos que la tendencia actual de los cargos directivos actuales se está revertiendo y el papel de la mujer en los cargos directivos escolares cada vez es más frecuente. A estos resultados hay que unir que las mujeres que ocupan el cargo de directora se encuentran más satisfechas con la dirección educativa, considerándola una elección atractiva, en cambio los hombres directivos no veían tan atractiva esta elección por el cargo. Por todo, estos resultados obtenidos nos indican que el liderazgo pedagógico llevado a cabo por equipos directivos donde las mujeres ocupan el cargo de dirección será un tipo de liderazgo compartido y más exitoso ya que las mujeres han manifestado que se encuentran más satisfechas con la dirección educativa. Puede estar justificado porque el cargo de dirección se encuentra más frecuentemente ocupado por mujeres y que además presenta una franja de edad menor que otros cargos como la de secretario y jefe de estudios. A la luz que estos datos nos arrojan puede entenderse que sexo y cargo están relacionados.

Como segunda hipótesis se planteaba que la edad y los años de experiencia en el cargo de dirección fueran variables que influyeran en las dimensiones del liderazgo pedagógico relacionadas estas dimensiones con la capacidad para desarrollar la dirección pedagógica del centro, sobre la capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas y sobre la dirección como una elección atractiva (Bolívar, 2019; García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019; Pérez-García et al., 2017). En línea con los estudios previos nuestros resultados han evidenciado, que parámetros relacionados con la edad influyen de manera directa en la capacidad de liderazgo pedagógico.

En el presente trabajo la franja de edad de los 30 a los 49 años es la que más puntuación positiva obtiene en cuanto a resultados de liderazgo compartido, siendo la edad de a partir de los 60 años donde esta capacidad de liderazgo compartido obtiene una puntuación menor. De estos resultados puede entenderse que esta capacidad está relacionada con la edad del equipo directivo, como apuntaban en estudios previos de García y Mendoza (2015) en lo que han mostrado resultados de la relación existente entre la edad de los directivos y la capacidad de liderazgo compartido observándose que los directivos con menos edad presentaban mejor capacidad de liderazgo.

La media más baja para los valores estudiados en las tres dimensiones era para el grupo de edad mayor de 59 años y el valor más alto lo obtenía el grupo de edad menor de 49 años. La capacidad para desarrollar la dirección pedagógica que abarca desde aspectos organizativos, planificación, gestión de recursos, motivación, trabajo en grupo, dinamización y actuar como representación del centro son diferentes entre los grupos de menor edad y el de mayor de 59 años, pero no difiere entre los dos primeros grupos de edad, por lo que el grupo de directivos menores 59 años presentan una mejor adaptación a funciones organizativas y de gestión que los de mayor edad. Por tanto podríamos entender a la luz de resultados obtenidos en esta investigación y con los estudios previos mencionados que la edad puede interpretarse como un factor que motive al directivo a ejercer un liderazgo pedagógico en los centros educativos, siendo necesaria una formación inicial y continua en liderazgo que implique y motive a otros grupos de edad, que potencie capacidades en liderazgo relacionadas con la dirección de procesos educativos que permita al profesorado la adquisición de una serie de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y aptitudes que conlleven a ejercer un sistema de influencias educativas sobre la institución escolar que conlleve a una eficacia en la labor docente que conlleve mejoras que doten de calidad al sistema educativo.

En el estudio se confirma que el grado de atracción por la elección de un cargo directivo es alto en todos los rangos de edad, pero va disminuyendo conforme se incrementa la edad del directivo, presentando una mejor percepción de atracción por el cargo en los menores de 49 años frente al resto de los grupos y siendo la franja de mayores de 59 años los que menor grado de atracción presenta respecto a todos los grupos de edad.

En cuanto a la influencia de los años de experiencia en el cargo, en las tres dimensiones la media más baja era para el grupo de más de 16 años de experiencia y el valor más alto lo poseía el grupo de menos de 4 años de experiencia.

La capacidad para desarrollar la dirección pedagógica era inferior en los directivos con más de 16 años de experiencia con respecto al resto de los grupos, siendo el grupo menor de 4 años de experiencia los que mejor capacidad poseen con respecto a todos los grupos. El liderazgo compartido se encuentra significativamente más valorado en los grupos de menores de 4 años y el de 4-8 años de experiencia con respecto a los otros. Estos resultados son similares a los encontrados en el grado de atracción por la elección de un cargo directivo.

Los resultados de este estudio permiten comprender que ciertas características de los cargos directivos influyen en la capacidad para desarrollar un liderazgo pedagógico en las instituciones

educativas. Las conclusiones del estudio apuntan hacia la necesidad de entender que el papel docente, en el liderazgo pedagógico, es fundamental para la mejora continua en la comunidad escolar (García 2011; Bazán 2016; Bolívar, 2019; García-Segura, et al. 2023). Por ello, siguiendo la línea de Mallqui Vitor y Escudero Vilchez (2022) es necesario la formación docente para enfrentar a los desafíos que supone la enseñanza a las nuevas generaciones.

La cultura del liderazgo ha iniciado un cambio en la dirección de los centros educativos, propiciando un trabajo en equipo y haciendo emerger modelos directivos de liderazgo de carácter autoritario y jerarquizado a otros con un carácter compartido, donde la delegación de tareas consigue una mejor implicación y conocimientos de las labores educativas que se llevan a cabo en un centro. Esto viene impulsado por un cambio generacional donde cada vez la mujer tiene un mayor protagonismo en los cargos directivos. Desde los centros el director y directora sigue siendo el principal motor impulsor de este cambio, siendo necesario que los equipos directivos y el equipo docente en su conjunto tenga un desafío de liderazgo pedagógico que permita:

- Desarrollar un pensamiento sistémico que favorezca una comprensión coherente del sistema educativo, implicando a todos los agentes de la comunidad educativa.
- Generar entornos de aprendizaje innovadores, que potencien aspectos de la mejora y calidad del sistema educativo.
 - Promover el liderazgo compartido.
 - Establecer vías para la colaboración con toda la comunidad educativa.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación hay que señalar el tamaño de la muestra. Ampliar el número de docentes, así como la zona de estudio permitirá llegar a conclusiones más próximas a la realidad educativa. La medición de las variables a través del autoinforme supone también una limitación pues conducir a la deseabilidad. sería necesario incluir y diferenciar la percepción de otros grupos (docentes y directivos, estudiantes). Además, la falta de un confirmatorio de escala se presenta como otra limitación. Como futuras líneas de investigación se plantea el estudio del liderazgo pedagógico considerando las competencias socioemocionales en el desarrollo de proyectos educativos, en los que se incluyera la medición de la mejora en los resultados de aprendizaje y el desempeño docente en tareas de tipo colaborativo aspectos que, se vincularían a la calidad educativa. Del mismo modo, y con el objetivo de paliar estas limitaciones se plantea diseñar una nueva investigación con un enfoque mixto, complementando la parte cuantitativa con una perspectiva cualitativa acerca del liderazgo docente que nos permita analizar el discurso de los principales agentes implicados en el proceso.

Referencias

- Aguilar, J. (2021). Liderazgo compartido para el cambio educativo y la mejora del aprendizaje. Un estudio de caso. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 19, 383-402. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21893>
- Al Ahmad, S., Easa, N. F., y Mostapha, N. (2019). The effect of transformational leadership on innovation: Evidence from Lebanese Banks. *European Research Studies Journal*, 22(4), 215-240. <https://ideas.repec.org/a/ers/journal/vxxiiy2019i4p215-240.html>
- Álvarez, M. (2018). El liderazgo no formal en la escuela. *Revista Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26(6), 24-28.
- Álvarez, M (2020). Estado actual de la investigación del buen profesor. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 7. <https://www.dyle.es/wp-content/download/pdf/revista-dyle-numero-7.pdf>

- Angulo Bolaños, J. J. (2016). *El liderazgo directivo y su incidencia en el clima institucional*. Doctoral disertación, Ecuador-PUCESE-Maestría en Ciencias de la Educación. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/963>
- Araiza Mendoza, S. M., Magaña y García, R., y Carrillo Vargas, L. E. (2014). Evaluación por estándares de la gestión directiva en secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 9-113. <https://doi.org/10.35362/rie640408>
- Arboleda, D. V. (2020). El Liderazgo transformacional una oportunidad para mejorar la calidad de la educación. (Documento de trabajo). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. <http://repository.ucatolicaluissamigo.edu.co:8080/jspui/handle/ucatolicaamigo/990>
- Argos, J. y Ezquerro, M. (2013). *Liderazgo y educación*. Editorial Universidad de Cantabria. Santander.
- Arias, L., Arce, R., y Zepeda, R. (2014). Analizando teorías y estilos de liderazgo a través de la obra de Lussier y Anchua. *Acalán*, 92, 5-8. <http://www.repositorio.unacar.mx/jspui/bitstream/1030620191/421/1/acalan%2092web-1.pdf>
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Barrios Aros, R., Camarero Figuerola, M., Tierno García, J. M., y Iranzo García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de educación*, 67, 89-106. <https://doi.org/10.35362/rie670219>
- Bazán, Z. A. (2016). Liderazgo pedagógico del director y evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario de la red n° 09 del distrito de Villa María del Triunfo, Lima 2014. *LOGOS*, 6(1), 54-66. <https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/74x.php/IGOB/article/view/74>
- Berthoud, L. M., y Andrade, N. A. (2018). *El liderazgo directivo: eje para la mejora institucional*. Universidad Fasta.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. 91 Cuadernos de Educación. Horsori
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Lima, L., y Sá, V. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. En: Lima, L.; Sá, V. (Coords.). *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade. Ribeirão (Portugal)*, pp. 151-171. Edições Humus.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Bolívar, A., López, M., Pérez, P. y García, M. (2012). *Medir el liderazgo pedagógico: Validación y adaptación al contexto español del VAL-ED*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Camarero Figuerola, M. (2015). Dirección escolar y liderazgo: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona. *Universitas Tarraconensis*.

Revista de Ciències de l'Educació, 2, 80-82.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESt.pdf?sequence=1>

- Camarero Figuerola, M., Tierno García, J. M., Barrios Aros, C., y Iranzo García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de educación*, 388, 167-192. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451
- Castillo Armijo, P., Puigdemívol Aguadé, I., y Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Castro, M. (2020). Liderazgo transformacional y satisfacción laboral en docentes de una universidad particular en la ciudad de Lima (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Perú. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/8293>
- Chambilla, A. T. (2020). Liderazgo Directivo y Desempeño Docente. *Revista Compás Empresarial*, 11(30), 76-99. <https://doi.org/10.52428/20758960.v10i30.123>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Del Valle García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73716205003.pdf>
- Espinosa Freire, E., Zúñiga Reyes, G. y Calvas Ojeda, M. (2019). Las competencias para la gestión científico-pedagógica del profesional de la educación. *Opuntia Brava*, 11(3), 292-306.
- Farfán Cabrera, M. T., y Reyes Adan, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>
- García-Arauz, J. A. (2016). El liderazgo en la gestión escolar, República de Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 269-279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761559>
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 493-526. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54617>
- García-Garnica, M., y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 1-11. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9690>
- García-Garnica, M., y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Revista Profesorado*, 23(2), 83-106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- García Hernández, Y., y Mendoza Moreno, J. (2015). Influencia de los estilos de liderazgo en el clima organizacional de una institución educativa de nivel medio superior. *Stabil lekilal ta lekil abtel*, 8, 21-50. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1342.7929>
- García-Martínez, J.A. y Cerdas-Montano, V. (2020). Estilos de liderazgo en centros educativos de Heredia: un estudio comparativo entre el colectivo directivo y docente. *Revista innovaciones educativas*, 22(33), 15-30. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3081>

- García-Segura, S., Copé Gil, D., y Gil-Pino, C. (2023). La comprensión y la mejora de los centros educativos a través del análisis de sus proyectos de dirección: el caso de Córdoba (España). *Revista Educación*, 47(1), 263–280 <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51953>
- González Rosas, E. L., Carrión García, A., y Palacios Marqués, D. (2015). El liderazgo por competencias y el EFQM. *Investigación administrativa*, 44(116), 0-0. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456044959001>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239 <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Higham, R., Hopkins, D., y Matthews, P. (2009). *System leadership in practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva (School improvement, leadership and systemic reform: a retrospective). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 26-57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>
- Ibarra-Carrasco, D. D. (2022). El liderazgo pedagógico del director escolar en la mejora de la calidad educativa. *Formación Estratégica*, 6(02), 50-65. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/67>
- James, K. T., Mann, J., y Creasy, J. (2007). Leaders as lead learners: A case example of facilitating collaborative leadership learning for school leaders. *Management Learning*, 38(1), 79-94. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507607073026>
- Jáuregui Eléspuru, J. del C., Chávez Espinoza, P. E., Menacho Vargas, I., Ramírez García, L. L., y Romero Carhuacho, E. J. (2022). El liderazgo directivo y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 648–658. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.36>
- Leithwood, K., y Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- López Martínez, A., Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2021). La dirección escolar en España: modelos de dirección y liderazgo. En: M.D. Díaz y R. Barragán (coords.), *Centros educativos. Transformación digital y organizaciones sostenibles: aprender y enseñar en tiempos de pandemia* (pp. 65-82). Dykinson.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-2011. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70773/La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion_.pdf;jsessionid=79BDEEC713EEC91D775433BB7025102B?sequence=1
- Lusquiños, C. S. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar: evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(2), 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- Lussier, R., y Achua, C. (2011). *Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Distrito Federal, México: Cengage Learning
- Male, T., y Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107–118. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.617839>

- Mallqui Vitor, C., & Escudero Vilchez, F. E. (2022). Planeamiento estratégico y liderazgo pedagógico del directivo, ejes fundamentales para la educación de calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 487-510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1511
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., y Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). More distributed leadership and less directive leadership: new perspectives to characterize processes of influence in educational centers. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009
- Mejía, M. D. C. M., Barba, C. F. O., y Vargas, J. F. C. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar. Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 24(2), 234-247. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19797>
- Montañez Huancaya de Salinas, A. P., Palumbo Pinto, G. B., Ramos Vera, R. P., y Ramos Vera, P. M. (2022). Estilos de liderazgo en organizaciones educativas: aproximaciones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 170-182. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.12>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469>
- Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), 1-20. DOI:10.7203/relieve.21.1.5015
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association
- Oriola Requena, S., y Cascales Ribera, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 41-58. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9192>
- Ortega, A. S. (2013). La dirección escolar, luces y sombras. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 350, 41-44. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/999>
- Ortiz Berrios, A. (2014). *El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de Educación básica: Juan Ramón Molina, Las Américas Nemencia Portillo y Jose Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central*. Tesis-Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras).
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M., y Gelabert, M. A. E. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7600>
- Parra, O. B., y Guilianny, J. G. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, 15(2), 165-177. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99328423003.pdf>

- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., y Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) (Spanish Adaptation of the Pedagogical Leadership Scale Vanderbilt. *Revista Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>
- Pérez, J. C. D. (2018). El liderazgo compartido como recurso estratégico en los centros del profesorado. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (15), 253-263. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6418126>
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Technical manual*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment.
- Quispe-Pareja, M. Q. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/iv.14.1.601>
- Rivilla, A. M., y Díaz, R. M. G. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700007.pdf>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence sintesis iteration [BES]*. Wellington.
- Rodríguez-Gallego, M. R., Sierra, R. O., y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>
- Rojas, A., y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO
- Ruiz, M. (2015). Liderazgo pedagógico del director: una estrategia de focalización en escenarios de calidad educativa. *Ruta Maestra*, 13, 9-12. <https://rutamaestra.santillana.com.co/liderazgo-pedagogico-del-director/>
- Sánchez, A. V. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 361, 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>
- Shatzer, R., Caldarella, P., Hallam, P., y Brown, B. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 445-459. <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>
- Silva, J., Quispe, F y Huaman, J. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en la educación básica regular: Revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(9), 68-82. <https://doi.org/10.53673/th.v1i9.60>
- Southword, G. (2004). *El liderazgo de la escuela primaria en su contexto. Diferencias de liderazgo de las escuelas pequeñas, medianas y grandes*. Londres- New York: Routledge Falmer.

- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. John Wiley y Sons.
- Trust, T., Carpenter, J.P. y Krutka, D.G. (2018). Leading by learning: exploring the professional learning networks of instructional leaders. *Educational Media International*, 55(2), 137-152, DOI: 10.1080/09523987.2018.1484041
- Turnbull, K., Mann, J., y Creasy, J. (2007). Leaders as Lead Learners: A Case Example of Facilitating Collaborative Leadership Learning for School Leaders. *Management Learning*, 38, 79. DOI: 10.1177/13505076070730262007
- Vargas Maldonado, Y. (2021). *Gestión educativa estratégica y calidad de servicio en la Institución Educativa Jesús Sacramentado, Cieneguilla 2020*. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo, Lima (Perú).
- Villacrés-Jínez. P. E., Rodríguez-Benavides, M.L. y Burbano-Ronquillo, M.B. (2020). El liderazgo educativo, como herramienta primordial en los resultados de aprendizaje. Caso: unidades educativas de la provincia de Tungurahua. *Revista Polo del Conocimiento*, 5(10), 458-475. DOI: 10.23857/pc.v5i10.1826

Fecha de recepción: 5/5/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA Y ELÉCTRICA

FORMATIVE RESEARCH AS A LEARNING METHODOLOGY IN THE FACULTY OF ELECTRONIC AND ELECTRICAL ENGINEERING

KARINA LANDEO MINAYA*¹

*UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (PERÚ)

RESUMEN

El ensayo se centra en el análisis de la evolución histórica de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica (FIEE) de una universidad pública, así como en la creación y desarrollo del curso de investigación formativa. En su devenir se exploran los pasos para la adquisición de capacidades investigativas, desde el uso del enfoque cualitativo con diseños propios para el método científico, el empleo de la metodología basada en la calidad de la información para la comprensión profunda de los fenómenos estudiados, la integración de la tecnología con herramientas digitales, bases de datos electrónicos y el uso de la inteligencia artificial. La gestión académica es otra de sus fortalezas, que adecúa la implementación curricular para configurar el sílabo en función de las competencias requeridas en el perfil profesional de los egresados. El resultado de este proceso es la elaboración de productos académicos, que se evidencian en la producción de artículos de revisión en formato IMRYD. En conclusión, esta propuesta analiza cómo la FIEE aborda la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de y para la investigación señalando la importancia de la capacitación docente, la experiencia profesional y la gestión de la calidad en la certificación de los programas de ingeniería.

Palabras clave: Historia, Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica, Investigación Formativa, Metodologías de Investigación, Competencias.

ABSTRACT

The essay focuses on the analysis of the historical evolution of the Faculty of Electronic and Electrical Engineering (FIEE) of a public university, as well as on the creation and development of the formative research course. In its development, the steps for the acquisition of research competencies are explored, from the use of the qualitative approach with designs of the scientific method, the use of methodology based on the quality of information for the deep understanding of the phenomena studied, the integration of technology with digital tools, electronic databases and the use of artificial intelligence. Academic management is another of its strengths, which adapts the curricular implementation to configure the curriculum according to the competencies required in the professional profile of the graduates. The result of this process is the elaboration of academic products, which are evidenced in the production of review articles in IMRYD format. In conclusion, this proposal analyzes how FIEE approaches teaching and learning in the context of and for research, pointing out the importance of teacher training, professional experience and quality management in the certification of engineering programs.

Keywords: History, Faculty of Electronic and Electrical Engineering, Training Research, Research Methodologies, Skills.

¹ Autora de correspondencia: Karina Landeo. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) karina.landeo@unmsm.edu.pe  <https://orcid.org/0000-0002-7003-0622>

1. Evolución histórica de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica

Desde 1969, la FIEE es una de las veinte facultades que integra la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), se conforma debido a la necesidad de establecer tecnologías especializadas en los sectores productivos para la instalación, montaje, mantenimiento, adaptación y reparación de maquinarias, los cuales eran imprescindibles frente al panorama estatista del gobierno revolucionario de las fuerzas Armadas que encabezó el General Juan Velasco Alvarado que expropió y previas indemnizaciones transfirió a la administración pública las empresas de Talara, Casapalca, Morococha, Yauli, Cerro de Pasco y Marcona convirtiéndolas a la gestión estatal en Minero Perú, Hierro Perú y Petroperú. La formación de ingenieros electrónicos en ese contexto aligeró y dinamizó el funcionamiento de la producción interna con la oferta de profesionales capacitados en el área, así como en combustibles, agua potable e hidrocarburos (Contreras & Zuluoga, 2014). Por eso, el origen de la carrera surge en la UNMSM para asumir la demanda tecnológica e industrial de los emprendimientos de proyectos eléctricos en la explotación y uso de recursos energéticos. Así, en 1986 se creó, la sección de Ingeniería de Controles Industriales y Electrónica, conformada por las secciones de Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecánica de Fluidos, disponiéndose para el diseño de su plan de estudios la contratación de profesores franceses.

En aquel tiempo, los alumnos estudiaban en distintos pabellones de la ciudad universitaria como Química y Matemáticas y ante la circunstancia de no tener un local propio, los jóvenes tomaron salones que estaban en desuso, cerca de la Clínica San Marcos, donde hoy se encuentra el antiguo local (Segura Laguna, 2019). Sobre esta base, el 08 de julio de 1969, se creó mediante Resolución Rectoral N° 29086, la Escuela Académica de Ingeniería de Controles Industriales y Electrónica, una década después, en 1980, con Resolución Rectoral N° 61996 se conformó el Departamento Académico de Ingeniería de Controles Industriales y Electrónica, siendo el primer jefe hasta 1984 el ingeniero Jaime Luyo Kuong, y desde 1985 se formó la Facultad de Ingeniería Industrial e Ingeniería Electrónica, con sus dos Escuelas, siendo el encargado del decanato el ingeniero Esequiel Zavala Huavel cuyas atribuciones incluían periódicas reuniones del Consejo de facultad integrado por seis docentes y el tercio estudiantil. De esta manera, nacía oficialmente la facultad, sumándose *a posteriori*, las Escuelas de Ingeniería Eléctrica en 1997 (Resolución Rectoral N° 06494-CR-97), Ingeniería de Telecomunicaciones, el 2009 (Resolución Rectoral N° 02620-R-09) e Ingeniería Biomédica el 2012 (Resolución Rectoral N° 05052-R-13) y aprobada con Resolución Rectoral N° 00694-R-17 (Segura Laguna, 2019).

La FIEE se enfoca en la consolidación de la gestión de la calidad en su corta trayectoria. Esto se debe a la historia de la institución laica y taxonomía de las universidades peruanas que la clasifican como socio-democrática y que se robustece mediante su estructura organizativa compuesta por facultades y departamentos académicos normados sobre la base de sus constituciones y estatutos (Garfias Dávila, 2019). En ese sentido, la UNMSM, ha obtenido diversas acreditaciones en varias de sus Escuelas Profesionales de pregrado: Medicina Humana, Bibliotecología, Ciencias de la Comunicación, Administración, Administración del Turismo, Administración de los Negocios Internacionales, Trabajo Social, Contabilidad, Gestión Tributaria, Auditoría Empresarial y del Sector Público con el aval de prestigiosas instituciones acreditadoras (Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación, 2023). Para lo cual, la facultad alineó las políticas y la calidad de los sistemas de evaluación internos y externos para certificar tres de sus programas con estándares de excelencia académica a través de sus prácticas educativas. Uno de estos organismos es la acreditadora internacional ABET (*Accreditation Board for Engineering and*

Technology), que cuenta con diversas comisiones para la revisión de los objetivos educacionales y por lo tanto, verifica el logro de las competencias requeridas en los estudiantes y egresados para garantizar así su cumplimiento (Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica, 2023). En mérito, la comunidad académica y administrativa se han esforzado por afianzar la confianza pública en sujeción a los estándares establecidos, cuyas ventajas se evidenciarán a mediano y largo plazo como la obtención de oportunidades a través de los sistemas de becas y la facilitación de la inserción laboral en el mercado nacional e internacional.

Visto lo anterior, la FIEE exhibe diversas fortalezas, incluida la calidad en la educación superior a través de su proceso de certificación (ABET, 2024), luego su posición en el ranking de las universidades peruanas, que la clasifica como primera universidad pública del país (Drexler-Chacón et al., 2020). Además, con respecto a la investigación, la UNMSM se encuentra en el Puesto 66 éximo del *Times Higher Educations* de las Universidades de América Latina (Times Higher Education, 2022) y en el percentil general comparado con otras universidades, en el puesto 59 (Scimago Institutions Rankings, 2023). Asimismo, por su excelencia académica se ubica en el puesto 48 en todo el continente y segundo lugar en Perú. Además, por sus factores de Impacto, que miden la visibilidad en la web en enlaces externos y cantidad de páginas indexadas por Google; Apertura, que indica el número de publicaciones en el dominio y la filiación de la universidad en formato accesible y Excelencia, que señala la presencia de publicaciones indexadas en revistas y base de datos como el grupo Elsevier (Webometrics, 2023).

A su vez, se destacan el compromiso de la alta dirección; la competitiva demanda por las carreras de ingeniería; las distinciones y premios internacionales, la conformación de los procesos estratégicos mediante la planificación académica que integran los estudios generales en su plan de estudios y la gestión de la calidad como procesos misionales que se reflejan en la mejora constante de la enseñanza-aprendizaje para la satisfacción de los clientes (Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica, 2019). Sin embargo, no exenta a las dificultades, entre sus debilidades están la escasa dedicación exclusiva de los docentes, pues más del 50% se encuentran a tiempo parcial, lo que dificulta las labores de investigación disciplinar. Por lo mencionado, la consolidación de la FIEE presenta acciones contempladas en el Plan Estratégico (2019-2023) realizado por la Comisión consultiva designado por Resolución Decanal N° 662-D-FIEE-2020, la cual subraya, el mejoramiento continuo en todos sus procedimientos que son requisitos esenciales para la acreditación, así como el manejo de las políticas de gestión académica, gestión del conocimiento y gestión organizacional, las cuales se revierten en la implementación de la asignatura.

2. Origen del curso de Investigación Formativa en San Marcos

El curso de Investigación Formativa (IF) se implementó en el régimen de los estudios generales de acuerdo a la Ley Universitaria N°30220, que señala en su artículo 39 que el Estatuto de cada universidad establecerá la forma de estudios. En el artículo 40, se dispone que deben diversificarse los niveles de enseñanza en cursos generales, específicos y de especialidad como experiencias curriculares, mientras, que el artículo 41 establece el carácter obligatorio del primer nivel como régimen de estudios, con una duración no menor de 35 créditos y diseñados para enriquecer la formación integral de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2014).

En consideración, el Vicerrectorado Académico de Pregrado por Resolución Rectoral N° 05389-R-16 del 08 de noviembre del 2016 con la formación de la Comisión Organizadora, y a través de la Resolución Rectoral N° 05629-R-17 del 15 de septiembre de 2017 estableció el Plan de Estudios de la Escuela de Estudios Generales (EEG), la cual entró en funcionamiento el 2018 mediante las políticas de gestión de su Consejo Consultivo integrado por cinco directores de las

áreas académicas de Ciencias de la Salud, Ciencias Básicas, Ingenierías, Ciencias Económicas y de la Gestión y Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, siendo encargado como presidente el Dr. Hidalgo y en el 2019 asumió funciones el Dr. Gonzalo Pacheco Lay quien debido a un viaje y estancia doctoral dejó la Presidencia a la Dra. Tula Carola Sánchez García quien implementó con la normativa adecuada y los documentos de gestión la EEG (Vicerrectorado Académico de Pregrado, 2021). De esta manera, se desarrolló el curso de IF integralmente en las ingenierías desde el segundo ciclo de estudios en el semestre 2018-2 con cuatro créditos y una dedicación de dos horas teóricas y dos prácticas.

En cuanto a la presencialidad, los estudiantes acudieron a la Ciudad Universitaria hasta el 2019, pues el 2020 se emitió la Resolución Directoral N°224-P-COEEG/VRAP-2020 donde se publicó la continuación del servicio educativo en estado de emergencia sanitario mediante Decreto Supremo N° 008-2020-SA (Ministerio de Salud, 2020) que ordenó la adecuación de las clases a la modalidad no presencial. De este modo, para el 2021 y 2022 el curso se dictó en forma sincrónica, remota y por videoconferencia implementando los docentes la plataforma Classroom a modo de aula virtual. Sin embargo, a pesar del confinamiento por la pandemia del Covid-19, se notaron dos fases distintas de la educación a distancia puestas en marcha en la asignatura de IF en las ingenierías: Educación Remota de Emergencia en el 2020 y Aprendizaje en línea o modalidad virtual en el 2022 (Landeo Minaya, 2022). Asimismo, en este periodo converge una etapa de sensibilización, capacitación continua y programas de perfeccionamiento docente que se organizaron desde la EEG. Después, en el semestre 2021-2, por decisión de la Asamblea Universitaria durante la gestión de la Rectora Dra. Jeri Gloria Ramón Ruffner de la Vega en sesión extraordinaria del 20 de septiembre del 2021, los cursos de la EGG pasaron directamente a las facultades (Vicerrectorado Académico de Pregrado, 2021). Por último, para el semestre 2023 -1, la nueva normalidad caracterizó el regreso a las aulas en el campus y a los cursos siempre con la gestión académica virtual.

3. Concepto de investigación formativa

Su utilidad es amplia desde la formación inicial para docentes, para el fomento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje como impulso para la investigación en estudiantes de pregrado, en acciones orientadas para el proceso formativo (García et al., 2018) y adquisición de la cultura investigativa. También, como un conjunto de procedimientos pedagógicos que conllevan aprender a investigar investigando. Otra perspectiva, la asume como la herramienta didáctico-pedagógica que utiliza diseños cualitativos para desarrollar competencias investigativas necesarias en el ejercicio profesional (Turpo-Gebera et al., 2020). A la vez, comprende una variedad de estrategias que involucran la praxis del profesorado en consolidar saberes disciplinares en los estudiantes (Cabral Lara, 2021) cuando realizan tareas destinadas a la revisión especializada de artículos, bases de datos y, finalmente se convierte en la capacitación en y para la investigación basada en el método científico, con la aplicación de estas metodologías específicas (Asis López et al., 2022). Este análisis demuestra tres puntos de vista: La primera se enfoca en desarrollar un proceso investigativo a través de estrategias, métodos (Carrillo Lanzazábal et al., 2021) que es concebido como propedéutico de carácter exploratorio (Cabral Lara, 2021) donde se construye conocimientos basados en la reflexión sistemática de la teoría (Esteban Rivera et al., 2021) con la experiencia y la producción académica de los estudiantes. Otro es la adaptación paulatina a la investigación mediante los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes (Adell Segura & Castañeda Quintero, 2010) y el uso de recursos tecnológicos. El tercero es la adaptación de la investigación desde el contexto formal,

que incluye documentos normativos, perfiles de egreso, líneas de investigación, políticas institucionales, y los propósitos educativos específicos por carreras profesionales.

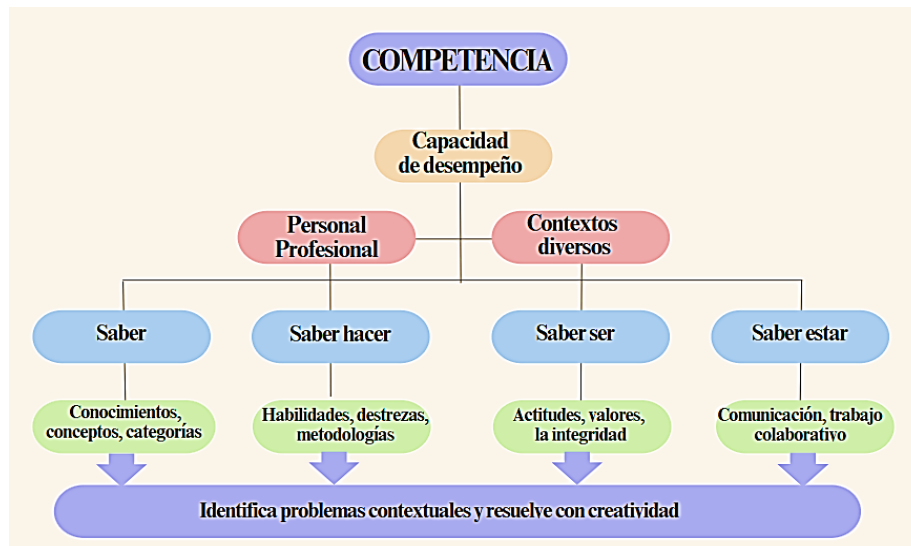
Con este breve resumen, la cátedra de IF desarrollada en la FIEE se enmarca en la práctica educativa, integrando a la formación, el estudio de los problemas reales del entorno, la consolidación de la identidad como un sello en la comunidad académica sanmarquina, el uso de los entornos personales de aprendizaje, las tecnologías de información y comunicación, las inteligencias artificiales generativas, las áreas temáticas especializadas por carrera profesional. Lo anterior, se especifica en el sílabo por competencias que contempla el logro de saberes progresivos que se reflejan con la entrega de productos académicos y que finalmente se conecta con la transversalidad del currículo (Rubio-Hurtado et al., 2015).

4. La investigación formativa en la FIEE

Como se advierte, el currículo es un instrumento que define el plan de estudios de una carrera profesional, este se reformula en respuesta a los cambios de la educación superior debido a factores como la globalización, empleabilidad, nuevas tensiones sociales emergentes, modelos educativos históricos (Collazos, 2022), entre otros. Así el plan curricular establece los contenidos la adquisición gradual de competencias, dominios, experiencias, metodologías y estándares de evaluación que los estudiantes deben seguir para obtener un título universitario (Garcés & Peña, 2020).

Gráfico 1

Definición de las competencias básicas requeridas en la formación profesional



Fuente: *Elaboración propia*

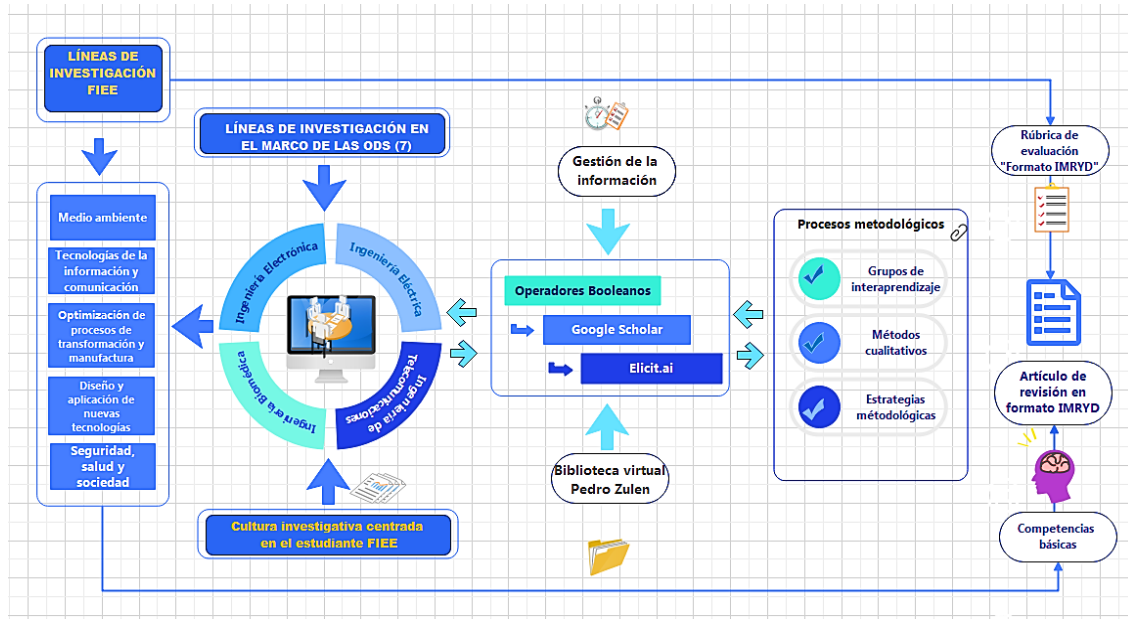
El rediseño curricular de la IF se demostró con la actualización del silabo, mediante la adecuación de los saberes propedéuticos y disciplinares incorporando el uso de las herramientas digitales e Inteligencia Artificial (IA) en la metodología del curso. Si bien, la transformación curricular implica la ejecución de proyectos que comprende: el análisis del perfil de egreso, las competencias requeridas (visto en el gráfico 1) por los *stakeholders*, la configuración del currículo definitivo y la actualización de la malla de contenidos (Villalobos-Abarca et al., 2021). En la IF de la FIEE, se llevó a cabo una reorganización del silabo en función a las directrices de la acreditación ABET, los requisitos establecidos por las autoridades de la universidad y la transversalización de los documentos normativos, alineando en su contenido: las principales teorías del Modelo Educativo San Marcos 2020 (Vicerrectorado Académico de pregrado, 2020); los criterios e indicadores por competencias para el diseño de un programa de la Guía para el Diseño y Actualización Curricular del Pregrado (Vicerrectorado Académico de Pregrado, 2021), los objetivos y acciones del Plan Estratégico 2019-2023, específicamente el OEI.01: Mejorar la formación académica con calidad para los estudiantes, vertidas en las Acciones estratégicas AE.01.01: Servicio de enseñanza-aprendizaje basado en el logro de competencias, AE.01.02: Currículos actualizados a la enseñanza en competencias para los estudiantes y AE.01.04: Formación académica y profesional de calidad con acreditación nacional e internacional para las carreras profesionales y programas de posgrado. Además, comprende los Objetivos Educativos del Programa de Ingeniería Electrónica adaptados de ABET (2023); los (5) ámbitos temáticos de Investigación FIEE según la Resolución Rectoral N° 00017-R-14 (2014) y las (7) Líneas de investigación de los Grupos de la Universidad en el Marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible puesta en marcha por Resolución Rectoral N° 008995-2021-R/UNMSM para el área de las ingenierías (Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, 2021).

En relación a lo mencionado, al implementar técnicas de indagación y descubrimiento en las líneas de investigación se cimenta la cultura investigativa impulsando hábitos y actitudes positivos en la familiarización y consulta de la biblioteca virtual de la universidad Pedro Zulen. La mayoría de los productos académicos emplean un enfoque cualitativo con diseños de estudio de casos, método que utilizan un hecho o situación real para buscar soluciones contextuales y construir el conocimiento en forma teórica-reflexiva (Creswell, 2017); (Santamaría Aguirre & Lecuona López, 2016); (Sanabria-Totaitive, 2021); fenomenológico, que explora los significados, experiencias y percepciones de los sujetos (Fuster Guillen, 2019) y de teoría fundamentada porque las categorías y conceptos se identifican y se generan durante el proceso investigativo (Palacios Rodríguez, 2021).

Por lo tanto, la búsqueda de información se realiza con descriptores, palabras claves y variables digitadas usando los operadores booleanos que rastrean el acceso a las bases de datos, como se mostrará en el mapa de procesos 1. Al mismo tiempo, se aplica, El *Flipped Classroom*, en la metodología porque invierte los roles en el aula y requiere la interacción de los grupos y la recreación de habilidades complejas, como el análisis, la creación, la autoevaluación, el pensamiento crítico y el uso de las TICs (Del Arco et al., 2022). Finalmente, al concluir las 16 semanas del semestre, luego de varias revisiones de monitoreo y asesorías, los equipos de trabajo sustentaron sus proyectos académicos. En el semestre 2023-2 se redactó el artículo de revisión en el formato IMRyD.

Figura 1

Mapa de procesos de la metodología de la investigación formativa en la FIEE



Fuente: *Elaboración propia*

De esta manera, el desarrollo de competencias en la asignatura se valoró por el logro de habilidades observables en los estudiantes (Incháustegui Arias, 2019). Estas capacidades incluyeron procesos del pensamiento, integración de productos académicos, hasta la evaluación temática disciplinar que estaban pautados en la malla curricular. Entonces, las competencias investigativas que se articularon fueron las siguientes: a. Competencias del saber, conceptuales o cognitivas que albergó 30 indicadores entre ellas, el dominio del método científico, que se reflejó en la redacción de la estructura del artículo IMRYD, la relación de las variables con el formato, la contrastación de los antecedentes con aportes propios en la discusión, pensamiento crítico y la comunicación del mismo; b. Competencias del saber hacer, prácticas o procedimentales: que implican crear textos académicos como monografías, ensayos y artículos de revisión, que se evalúan mediante 52 indicadores (Pérez Rocha, 2012), en este caso, desde la interpretación de las estadísticas dispuesta en la descripción de problema, la construcción del marco teórico, el análisis de la literatura mediante la aplicación de los recursos, herramientas virtuales y uso de las inteligencias artificiales para la corrección de estilo y c. Competencias del ser o actitudinales: que comprenden 26 indicadores (Pérez Rocha, 2012) que incluyeron la capacidad para expresar lo aprendido con niveles de asertividad y la gestión del tiempo para la productividad. Por tal razón, los estudiantes de la FIEE adquirieron las competencias necesarias después de la cursada, lo que se demostró en una variedad de evidencias debidamente monitoreadas y auditables necesarias para el proceso de certificación.

5. Técnica e instrumento de valoración de la investigación formativa en FIEE

En el portafolio virtual de la asignatura, los productos académicos se almacenan para su revisión semanal y se evalúan utilizando las siguientes técnicas e instrumentos: La rúbrica, es la técnica que permite la valoración de una tarea y la matriz es el instrumento que contiene escalas de puntuación con niveles de desempeño jerarquizados y que se espera que logren los estudiantes

al completarla (Huerta Rosales, 2018). Estas pruebas están respaldadas por dominios y habilidades desarrollados gradualmente en procedimientos, metodologías y producción de textos investigativos. Para lograrlo, se formuló la tabla 1 que evaluó los artículos en formato IMRYD en el 2023-2:

Tabla 1

Instrumento de calificación para el artículo de revisión

Rúbrica para evaluar la elaboración del artículo de revisión			
Escala de puntuación		Indicadores de desempeño o niveles de dominio de una competencia	
De 18 a 20	Muy bueno/ sobresaliente/ Excelente/ Alto	5	Desempeño alto al desarrollar las competencias en equipo. Todos los aspectos de la estructura IMRYD del artículo están incluidos y se aplican según la literatura: Introducción, Metodología/ Método (Procesamiento descriptivo/ codificación cualitativa) Resultados y Discusión. Además, demuestra comprensión total de la tarea y probidad académica. La presentación incluye el software TURNITIN con citas y referencias.
De 14 a 17	Bueno/ satisfactorio/ notable/ suficiente	4	Desempeño bueno al desarrollar sus habilidades en grupo. Los aspectos más relevantes y necesarios de la estructura IMRYD están incluidos en el artículo. Se demuestra comprensión de la tarea. Presentaron los avances de su artículo la mayoría de las clases. La presentación incluye el software TURNITIN.
De 11 a 13	Regular/ cumple parcialmente/ Aceptable/ Medio	3	Ni buen desempeño, ni mal desempeño del estudiante, hay aspectos por mejorar, posee algunas habilidades. Algunos aspectos de la estructura IMRYD han sido considerados en su elaboración. Demuestra comprensión parcial de la tarea. Presentaron los avances de su artículo algunas de las clases. La presentación incluye el acuse de recibo TURNITIN.
De 7 a 10	Deficiente/ Bajo/ Ocasional	2	El estudiante muestra desempeño bajo en la mayoría de las habilidades requeridas. Presenta un artículo sin estructura IMRYD. Muestra comprensión por debajo de lo esperado. Presenta su tarea final sin previas revisiones. La presentación incluye el acuse de recibo TURNITIN.
Menor a 7	Insuficiente/ No cumple /Nulo	1	El estudiante no demuestra desarrollo en las habilidades requeridas. Muestra escasa comprensión de las actividades propuestas. Presenta su tarea final. No incluye acuse de recibo TURNITIN.

El objetivo de la FIEE, es culminar las actividades con un mínimo de aprobación del 75%, si los resultados en los desempeños no son evidentes en el logro de las competencias se deben implementar acciones de mejora, y considerar el listado de estudiantes con porcentajes de sus capacidades. Esta evidencia se recoge proporcionalmente, aplicando los instrumentos de evaluación, que comprenden: prueba diagnóstica, prácticas calificadas, exámenes por desempeños, evaluación parcial, fichas y la rúbrica del producto final. La última es la base para monitorear la elaboración del artículo de revisión a partir de la quinta semana utilizando diversas matrices y formatos metodológicos, así como la sustentación, que es evaluada por su contenido disciplinar, es decir, la comprensión, coherencia y profundización del tema. Así como, el dominio metodológico, que incluye las habilidades investigativas, descriptivas y de argumentación en relación a las líneas de investigación y el método científico.

La indagación temática inicial de las bases teóricas y conceptos, el parafraseo y la revisión del texto son algunos de los procesos en los que la Inteligencia Artificial (IA) se ha integrado ampliamente en la cursada, así como en varias universidades de América Latina y el Caribe en el 2023 (Liu et al., 2023). Sin embargo, ¿Cómo contribuyó la IA en la investigación formativa?, en este caso, ayudó a los estudiantes en la familiarización y comprensión de temas complejos de sus carreras e incluso permitió la composición creativa de ensayos. Por ello, la mayoría de jóvenes utilizó el ChatGPT (GPT por *Generative Pre-trained Transformer*) (García Sánchez, 2023) a partir de la escritura de *prompts* en la propia aplicación cuya consulta arrojó respuestas inmediatamente a través de la búsqueda en diversas fuentes de internet.

6. Discusión y conclusiones

La implementación de la investigación formativa en la FIEE presenta aspectos que destacan el desarrollo histórico de la facultad, que promueven la gestión del conocimiento y la cultura investigativa. Otro, es la ejecución de la gestión académica que establece la actualización de sílabo de acuerdo a la transversalización curricular que se establecen en el Modelo Educativo San Marcos, la Guía para la implementación Curricular y la adaptación paulatina a los estándares para la acreditación de programas. A su vez, el marco de desarrollo del ensayo establece la aplicación iterativa de estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con enfoques y diseños específicos para el pregrado. Asimismo, el dominio progresivo del método científico a través de la exploración propedéutica de las líneas de investigación y el fomento a la capacidad de investigar. Se considera, el uso de las TICs para la gestión del tiempo, como la búsqueda en bases de datos electrónicas, la disposición de portafolios virtuales y la reciente incorporación del ChatGPT como fundamentales. Por último, el impacto de este proceso está sujeto a la continua capacitación y experticia profesional en la forma como el docente relaciona la investigación con estas metodologías en los entornos de las carreras profesionales para las ingenierías.

Referencias

- ABET. (2024). About ABET. Baltimore, USA. <https://www.abet.org/about-abet/>
- Adell Segura, J., & Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%26c3%b1eda_2010.pdf
- Asis López, M. E., Monzón Briceño, E., & Hernández Medina, E. (2022). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. *Mendive. Revista de Educación*, (20)2, 675-691. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000200675&lng=es&tlng=es..
- Cabrales Lara, G. F. (2021). Investigación formativa en la formación inicial docente. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 11(4), 1-16. <https://doi.org/10.17162/au.v11i4.757>
- Carrillo Lanzazábal, M. s., Ortiz Piedrahíta, G. A., Cohen Padilla, H. E., Vargas Ortiz, L. E., & Haydar Martínez, O. E. (2021). Experiencia del proyecto de aula como estrategia de formación investigativa para los estudiantes de ingeniería industrial. Caso estudio.

Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería.
<https://doi.org/10.26507/ponencia.2036>

- Collazos, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 181-205. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>
- Contreras, C., & Zuluoga, M. (2014). *Historia mínima del Perú*. CDMX: El Colegio de México.
- Creswell, J. (2017). Qualitative inquiry and research design. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVA/Creswell.pdf>
- Del Arco, I. Mercadé-Melé, P., Ramos Pla, A & Flores García, O. (2022). Bibliometric analysis of the flipped classroom pedagogical model: Trends and strategic lines of study. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1022295>
- Drextrem-Chacón, J., & Tejedor, S. & Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Influence of institutional seniority and type of ownership on university quality rankings: correlational analysis of Peruvian universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13 (4), 1007-1023. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0188>
- Esteban Rivera, E. R., Piñero Martín, M. L., Rojas Cotrina, A. R., Callupe Becerra, S. F., & Jacha Ayala, Z. P. (2021). La investigación formativa en los modelos de acreditación de programas universitarios en el Perú. *Revista De La Universidad Del Zulia*, 12(35), 412-427. <https://doi.org/10.46925/rdluz.35.24>
- Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica. (2019). Plan Estratégico FIEE 2019-2023. <https://fiee.unmsm.edu.pe/archivos/4330>
- Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica. (2023). Objetivos educacionales de la escuela. Lima, Perú. <https://fiee.unmsm.edu.pe/ingenieria-electronica>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Garcés, G., & Peña, C. (2020). Ajustar la Educación en Ingeniería a la Industria 4.0: Una visión desde el desarrollo curricular y el laboratorio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 129-148. <http://doi.org/10.12795/IESTSCIENTIA.2023.i01.04>
- García Sánchez, M. D. (2023). THE CHATGPT APPROACH: THE "GREY RHINO" OF CONVERSATIONAL IA. *IUS ET SCIENTIA*. 19(1), 46-68. <http://doi.org/10.12795/IESTSCIENTIA.2023.i01.04>
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B., & Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Garfias Dávila, M. (2019). La formación de la universidad moderna en el Perú: San Marcos, 1850-1919. Lima, Perú. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2136>

- Huerta Rosales, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 5(1), 159-171. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2018v5n1.0011>
- Incháustegui Arias, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57-67. <http://epublica.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13803>
- Landeo Minaya, K. L. (2022). Implementación de la Educación Remota de Emergencia. El caso de la Escuela Intercultural de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan San Atahualpa en Pandemia. *UCV-Scientia*, 14(1), 32-43. <https://doi.org/10.18050/RevUcv-Scientia.v14n1a5>
- Liu, L. M.-C. (2023). Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior. (I. I. Caribe, Ed.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- Ministerio de Educación. (2014). Ley Universitaria N°30220. https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf
- Ministerio de Salud. (11 de marzo de 2020). Decreto Supremo N° 008-2020-S.A. Declara en Emergencia Sanitaria a nivel nacional. Lima, Perú.
- Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación. (2023). Acreditación internacional. Lima, Perú. <https://occaa.unmsm.edu.pe/acreditacion-internacional>
- Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&tlng=es.
- Pérez Rocha, M. I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1). <https://doi.org/10.22490/25391887.770>
- Rubio-Hurtado, J., Vila-Baños, R., & Berlanga-Silvestre, V. (2015). La Investigación Formativa Como Metodología de Aprendizaje en la Mejora de Competencias Transversales. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 196, 177 – 182. <http://doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.037>
- Sanabria-Totaitive, I. y. (2021). El método de estudio de casos en la enseñanza de las ciencias naturales. *Praxis & Saber*, 12(31), e11426. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11426>
- Santamaría Aguirre, J., & Lecuona López, M. (2016). Propuesta de plan de investigación en el área de diseño basada en el método de estudio de casos. *Kepes*, 13 (13), 233-264. <https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.13.11>
- Scimago Institutions Rankings. (2023). Ranking de Scimago de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Ranking (scimagoir.com)
- Segura Laguna, G. (2019). Breves antecedentes históricos de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Eléctrica de la UNMSM. Unidad de bienestar.

- Times Higher Education. (2022). Obtenido de Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Rankings Mundiales de Universidades | EL (timeshighereducation.com)
- Turpo-Gebera, O., Quispe, P., & Paz, L. &.-M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46, e215876. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>
- Vicerrectorado Académico de pregrado. (2020). Modelo Educativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Modelo-Educativo-2020-UNMSM-.pdf>
- Vicerrectorado Académico de Pregrado. (2021). Compendio de la Escuela de Estudios Generales 2018-2021. <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/07/Compendio-EEG.pdf>
- Vicerrectorado Académico de Pregrado. (2021). Guía para el Diseño y Actualización Curricular del Pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/07/Gu%C3%ADa-para-el-Dise%C3%B1o-y-Actualizaci%C3%B3n-Curricular-del-Pregrado-de-la-UNMSM.pdf>
- Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. (2021). Líneas de Investigación de los Grupos de Investigación (GI) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). <https://vrip.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/11/ANEXO-RR-008995-R-21-13-ELECTR%C3%93NICA.pdf>
- Villalobos-Abarca, M. A., Herrera-Acuña, R., Contreras-Véliz, J. I., & Varas-Contreras, M. P. (2021). Diseño curricular: un esfuerzo de diez años de una red de universidades en Chile. *Formación universitaria*, 14(2), 25-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200025>
- Webometrics. (2023). Ranking de las universidades en Latinoamérica. https://www.webometrics.info/es/Americas/Latin_America

Fecha de recepción: 18/6/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

A PROPOSAL FOR VOCABULARY ACQUISITION AND ENHANCEMENT OF ORAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH AUDIO DESCRIPTION FOR CHILDREN'S TASKS

UNA PROPUESTA PARA LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ORALES EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES BASADAS EN LA AUDIODESCRIPCIÓN INFANTIL

ELIA RAMÍREZ BARROSO*¹

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

ABSTRACT


The main purpose of this study is to elaborate a proposal based on the principles of Didactic Audiovisual Translation (DAT), using audio description for children-based tasks to enhance students' oral production skills, focusing on pronunciation, intonation and fluency, and enable them to acquire new vocabulary in English. The task designed for the experiment was based on the concepts of DAT and audio description (AD) for children. It was divided in two parts. The first one consisted of the analysis of one excerpt from children's programs with AD. For this task, the participants had to choose between three different clips and analyse their degree of adaptation to the target audience's specific needs. Then, for the second part of the task, they had to create their own AD for children's proposal for the clip they had chosen before. The results of the tasks show that AD for children can be employed to create tasks based on the principles of DAT. Moreover, it has proven to be beneficial in several aspects, the most important ones being the raise in awareness of the importance of accessibility and AD and the enhancement of pronunciation, intonation and fluency in English.

Keywords: accessibility, adaptation; children's audio description; didactic audiovisual translation; foreign language teaching.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es elaborar una propuesta basada en los principios de la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) usando tareas centradas en la audiodescripción para el público infantil para mejorar la producción oral del estudiantado, especialmente la pronunciación, la entonación y la fluidez, y ayudarles a que aumenten su vocabulario en inglés. A partir de los conceptos de TAD y audiodescripción (AD) para el público infantil, se diseñó una tarea dividida en dos fases. La primera consistía en el análisis de un extracto de un programa infantil con AD. Para este ejercicio, los participantes tenían que elegir entre tres vídeos diferentes y analizar su nivel de adaptación a las necesidades específicas del público meta. Después, para el segundo ejercicio, tenían que crear su propia propuesta de AD infantil para el vídeo elegido. Los resultados obtenidos muestran que la AD infantil puede usarse para crear tareas basadas en los principios de la TAD. Además, se ha demostrado que son beneficiosas en varios aspectos, siendo el más importante la concienciación del alumnado sobre la importancia de la accesibilidad y la mejora de la pronunciación, la entonación y la fluidez en inglés.

Palabras clave: accesibilidad; adaptación, adquisición de vocabulario; audiodescripción infantil; enseñanza de lenguas extranjeras.

¹ Autor de correspondencia: Elia Ramírez Barroso. Universidad de Córdoba (España). l72rabae@uco.es
 <https://orcid.org/0009-0008-9688-4520>

1. Introduction

Throughout history, many different methods have been developed for language teaching purposes. Among these methodologies, the use of translation task has had a relevant role. It is possible to find tasks based on translation activities for students to learn the vocabulary and syntactic structures of a language.

However, the role of translation in language teaching has been questioned and criticised in recent years, especially with the appearance of new concepts, like the Common European Framework of Reference for Languages, which amplifies the number of competencies that are considered important when learning a foreign language. Despite this, it is possible to find scholars who still defend the role of translation as a useful tool in the second language classroom (Pintado Gutiérrez, 2012; Lertola, 2018; Talaván, 2019). In this context, the possibility of the application of audiovisual translation (AVT) as a didactic tool has appeared and gained academic relevance (Alonso Pérez & Sánchez Requena, 2018).

The many possibilities that new technologies offer have made it possible to develop technological tools that enable teachers to design DAT-based tasks in a relatively easy manner. Another advantage of the inclusion of technological tools in second language teaching is that the existence of free software allows students from a variety of sociocultural backgrounds to participate in these activities, making foreign language teaching accessible for everyone. For all these reasons, DAT (Didactic Audiovisual Translation) has proven to be an effective and inclusive method for second language teaching and learning. One of the most significant methodological proposals in this field was created inside the TRADILEX project (Talaván & Lertola, 2022), which provides a methodology based on “complete lesson plans which make use of diverse AVT modes [...]to enhance communicative competence and mediation skills in an integrated and differentiated manner” (Talaván & Lertola, 2022, p. 28).

2. The main benefits of Didactic Audiovisual Translation in second language learning

The available research on the use of DAT in second language learning has proven that it can bring a considerable number of benefits for all students (Lertola, 2019; Talaván, 2020). First, as Talaván (2019) points out, the fact that the material employed in these tasks comes from real pieces of audiovisual content makes it more engaging for students. Besides, the type of language that can be found in these materials includes natural and fairly spontaneous speech in a controlled environment. This means that, whereas the speech present in audiovisual content has been previously scripted and consciously prepared, it is natural enough to be considered a real and relevant production of language and, more importantly, lacks the usual grammatical inaccuracies present in spontaneous speech by native speakers (Talaván, 2019). In addition to that, Talaván (2020) later remarks that the selected videos should include relevant subjects that encourage students to reflect upon specific aspects of society. This way, they would improve not only their linguistic skills but also their sociocultural competencies (Talaván, 2020; Talaván & Tinedo-Rodríguez, 2023; Ogea Pozo & Talaván, 2024).

Researchers have already conducted projects to implement all AVT modes (including dubbing, subtitling, voice-over, audio description and subtitles for the deaf and hard of hearing) in second language learning to enhance students' linguistic skills such as oral production or written comprehension (Fernández-costales et al., 2023), but also to encourage intercultural education (Incalcaterra McLoughlin, 2009; Díaz Cintas, 2012; Talaván, 2013; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014; Lertola, 2015; Rodríguez-Arancón, 2023; Rodríguez-Arancón & Tinedo-Rodríguez, 2023). A few of these projects and studies have even created brand-new tools to work with DAT in

a learning environment, such as LeViS (Sokoli, 2006) and PluriTAV (Marzà et al., 2018). These programs comprised in one single user-friendly interface all the necessary tools to complete a DAT task.

Accessibility has also been present in different DAT projects, such as the SubLITE project or TRADISUB, which used subtitles for the deaf and hard of hearing (SDH) to work with vocabulary acquisition, or other projects in which AD has been used to raise awareness about the importance of accessibility nowadays (Ogea Pozo, 2022). Others have also combined both SDH (Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing) and AD in the foreign language setting (Ibáñez Moreno & Vermulen, 2017; Navarrete, 2021; Talaván et al., 2022).

All these researchers' work has proven that DAT can be successfully applied in educational environments and that it can be highly beneficial for foreign language students. They have also shown that students enjoy this kind of activity because they find it motivating and enriching, being able to work individually or in groups to create their own audiovisual translations.

3. A review of research on didactic audio description

Despite its recent appearance in the academic field, there have already been several experiments applying DAT tasks for second language teaching. The main modes that have been employed are dubbing and subtitling, whereas accessibility modes like AD and SDH have not yet received as much academic attention as they deserve. This may well be because accessibility has gained more relevance in the academic field only in recent years thanks to the work of associations, academics and users that have demanded a more accessible society in which everyone can enjoy any audiovisual product (Ogea Pozo, 2022).

Focusing on the didactic applications of AD, it is necessary to mention Silvia Martínez Martínez's research published in 2012. The main goal of the activities she designed was to improve students' acquisition of vocabulary through passive AD. This meant that students consumed audio described content, but they did not create their own audio descriptions. However, soon the focus shifted from passive AD tasks to exercises in which students had to create their AD proposals.

Later, in 2013, Ibáñez Moreno and Vermeulen decided to employ AD to improve students' lexical and phraseological competence. After seeing the results of this experiment, they concluded that students had clearly improved their linguistic skills and that they had been able to acquire new vocabulary (Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2013). In 2014, the two scholars continued exploring didactic AD possibilities and performed another study. In this experiment, they employed tasks based on collaborative work with two groups: one comprised of Spanish native speakers who were studying AVT and another with Dutch native speakers who were studying Spanish, with very promising results (Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2017).

Later studies also focused on how AD-based tasks could be used to improve oral production (Ibáñez Moreno et al., 2016). That same year, Talaván and Lertola's (2016) experiment demonstrated that AD tasks could be applied in distance learning, further expanding the possibilities of DAT in general, and didactic AD in particular. Finally, Navarrete (2018) carried out a preliminary experiment with a small group of English speakers who were learning Spanish in which they used AD exercises to improve oral skills. The results of this experiment showed not only those students had indeed enhanced their oral production, particularly intonation and pronunciation, but also that this experience with AD had had a positive impact on their learning process. This was later confirmed in Navarrete (2021), with a large-scale project in which AD-based tasks were applied in the long term. The results were especially promising regarding students' perceptions and confidence in their own skills, something that is extremely important in foreign language learning (Navarrete, 2021).

Even though there is still a long way to go, these studies prove that AD can be a powerful didactic tool in the language teaching classroom (Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2017). The promising results of this research demonstrate that didactic AD tasks can be used to develop several linguistic skills at the same time, especially written production, oral production, grammar and vocabulary acquisition, creativity and cultural mediation (Navarrete, 2018).

4. Audio description for blind and visually impaired children

Nowadays, media accessibility is achieved, mainly, through two main modes: audio description and subtitles for the deaf and hard of hearing. AD consists of the introduction of additional messages in the original soundtrack which describe what appears on the screen is one of the main audiovisual accessibility services. The information contained in these messages includes all those visual elements and unclear sounds which are relevant to the plot to make them accessible to visually impaired audiences (Talaván et al., 2016). Since AD is added after the final product is presented, this information can only be included in between dialogues or during silences to prevent the overlapping of the AD with what the characters are saying or other important acoustic information. Besides, AD should describe the visual elements clearly and concisely, so the blind and visually impaired spectators can easily contextualize what is happening. It should also match the tone and rhythm of the audiovisual text and help target recipients to have an experience as similar as possible to the rest of the users (Fryer, 2016).

However, it is important to note that blind and visually impaired audiences present additional challenges to audio describers, because of their many diverse profiles with specific characteristics and needs. These characteristics may vary depending on the age, the amount of residual vision, or other factors. Moreover, not all blind and visually impaired people lose their sight at the same stage of their lives and for the same reasons. For example, some people suffer sight loss due to old age, whereas others can become blind due to an illness or an accident. Some even might be born blind. In addition, the Royal National Institute for the Blind (2009) states that a high percentage of blind children suffer from cortical blindness, a condition in which the area of the brain responsible for the processing of visual input does not work properly. Besides, there are also cases in which this brain damage affects other areas of the brain, which translates into many blind children who also present other impairments related to movement or cognitive issues. Because of these differences, the way these audiences conceptualize and interact with the outside world vary from one another, and this must be taken into consideration when creating an AD script. If the program is targeted to children, for example, audio describers must bear in mind that the lack of visual input could affect their cognitive and linguistic development and try to adapt their script to their needs (Palomo López, 2010).

Bearing the foregoing in mind, some organisations like the Independent Television Commission (ITC) or the Royal National Institute for the Blind (RNIB) have created some specific guidelines that focus on AD for children, addressing the main aspects that need to be considered when creating an AD script for children's programs. One of these aspects is the syntax and vocabulary that are employed. AD for children should include clear and concise sentences, without giving more information than is strictly necessary for the comprehension of the plot, and age-appropriate lexicon. Moreover, the tone and the rhythm of the AD must match those of the audiovisual context. This is true for all kinds of AD, but this aspect becomes even more important when talking about children's programs. This type of audiovisual content usually presents a cute and friendly tone, which should be also present in the AD. Because of this, the ITC advises to include elements that transmit this tone and help attract children's attention (ITC, 2000).

Another aspect that needs to be considered when creating audio-described content for children is the amount of information rendered in the AD. Children cannot process the same amount of

information as adults due to their short attention span (RNIB, 2009). Hence, only the essential information must be included, and too-detailed descriptions should be avoided. Additionally, the language style ought to be simple and easy to understand. However, to prevent audiences from getting bored, the RNIB advises audio describers to include more difficult words or terms with a striking pronunciation in their AD scripts to keep blind and visually impaired children's interest and to help them expand their vocabulary. This can also be emphasized with the use of rhymes or linguistic devices such as alliteration (RNIB, 2009).

Regarding the information that should be included in an AD script targeted to children, the topic of quantity is not the only important one. When looking at some standard guides for AD that have been published, such as the ITC Guidance on Standards for Audio Description (2000), the Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers (2009) or the UNE 153020 (2005), it can be noticed that they all advise audio describers to be as objective as possible when describing the actions and events that take place on the screen. The dichotomy between objectivity and subjectivity is a highly controversial one, and some researchers argue that being completely objective is impossible, since the very same process of selecting the information that will be included in the AD depends on the audio describer's point of view. This debate becomes even more relevant for children's AD since, as explained before, these scripts should include elements that can direct the public's attention to the plot, and adjectives and adverbs that express those endearing elements that children's contents portray.

These guidelines not only apply to AD scripts, but there are also some specific recommendations for the process of recording the AD. In AD, it is usual to find narrators who speak with a rather neutral tone, without letting extreme emotions show in their voice, but the guidelines offer different advice when dealing with AD for children's programs. According to UNE 153020, the narrator of the AD script in a program targeted to children can use an expressive tone and try to reflect in their voice the characters' feelings (AENOR, 2005). Thus, children can feel the characters' emotions and follow the plot more easily. To achieve this, another strategy that can be adopted is the inclusion of exclamations and even questions in the AD script to keep the target audience's attention and reproduce these elements when recording the AD. This would contrast to what is usually recommended in guidelines for AD, in which it is advised that audio descriptors avoid including their personal point of view or any subjective information.

In sum, to offer an accessible product that enables visually impaired children to enjoy and experience audiovisual content it is necessary to adapt to their specific needs. To do so, it is important to include elements, like colourful words and expressions, that keep the children's attention and narrate it with an expressiveness that matches the characters' feelings and emotions. A complex and diverse audiovisual product, with a variety of elements, meanings and emotions, must have an AD that provides the same complexity for blind and visually impaired audiences (Fryer, 2016). Unfortunately, it is still quite difficult to find audio-described children's programs, but some streaming platforms like Apple TV+ have been working to provide a wide variety of content accessible to blind and visually impaired children. One example of a children's program with a professional AD is the show *Shape Island* (2023), which was indeed produced by Apple.

5. Didactic children's audio description

When looking at research conducted on the use of AD for didactic purposes, a lot of interest has been placed on the analysis of the selected materials and the student's proposals, but, despite the fact that DAT tasks are designed to emulate real translation assignments, not much attention has been put into the potential target audiences. Having analysed the specific characteristic of AD for children, further research could be conducted focusing on different types of AD addressed to specific audiences, such as blind or visually impaired children, so that students would have to adapt

their proposals to those particular final recipients. This would not only pose a motivating challenge for students, but it could also help teachers design lesson plans based on children's AD focusing on specific competencies like creativity.

Because of all its specific characteristics and unique features, AD for children can be a helpful tool in the language teaching classroom. One example is narration, an element that has received a lot of attention in AD for children. Some guidelines like the one published by AENOR (2005) recommend that narrators adapt their tone to the audience's age and use a more expressive intonation. Thus, didactic AD for children can present additional benefits that could help improve student's oral production, particularly their intonation, pronunciation and fluency. Of course, they have to be mindful of their target audience, for they have to adapt their script to the specific needs of visually impaired children. Because of this, when recording the AD, they should be as expressive as possible, portraying the character's feelings and emotions through their narration. This is something that is suggested by AENOR in UNE 153020, which establishes some standards for audio description. One of the few mentions to children's programs advises to use a tone that matches the program's when recording the AD. A good script needs to be the basis of this process, but the delivery of the information also has a key role in the result. In this regard, students would have to speak as clearly as possible, making sure that the program's plot is understood, and pronounce the words clearly so blind and visually impaired children can understand them and add them to their own lexicon. Finally, an expressive AD is necessary to maintain the audience's attention, since a flat AD that does not portray any feelings at all can become monotonous and unengaging.

Another important aspect that students would have to contemplate when creating an AD for children is vocabulary. As established before, audio describers are advised to include expressive nouns, adjectives and adverbs that convey the perky and gentle tone of children's programs. Having to create an AD targeted to children would demand of students a higher level of creativity and empathy. Besides, they would have to make an extra effort to find engaging words and expressions that would help keep the audience's attention on the plot. This exercise would allow them to acquire new vocabulary, especially the one related to feelings and emotions. Besides, they would feel more self-sufficient to experiment and explore other possibilities that perhaps would not have occurred to them in standard AD. This could lead students to be more involved in the activity, increasing their motivation. All these elements would be crucial for the creation of a fruitful experience. The viability of this application of DAT has already been tested. There have been previous cases in which media accessibility has been employed to develop student's vocabulary acquisition, like the study conducted by Talaván, Águila-Cabrera and Costal in 2016, in which they focused on the use of adjectives using SDH-based tasks.

While completing children's-AD-based tasks, students would also have to pay attention to syntax. Following the published recommendations, children's AD must include clear and concise sentences that offer the essential information for the audience to understand the plot. Since children cannot process the same amount of information at the same pace as adult audiences, a higher level of condensation would be needed. This would demand students to practise their ability to summarize, a skill that can also be very important when learning a second language.

Finally, the use of didactic children's AD in the foreign language classroom can also open new possibilities in the field of DAT. Young learners belonging to lower education levels, like Primary Education, could benefit from the use of content specifically targeted to children in didactic AD tasks. Moreover, if selected properly, this content would also enable teachers to address a wide variety of topics which are relevant in today's society and try to pass on important values on the younger generations. Because of this, didactic AD for children could also be an outstanding tool for the sociocultural development of foreign language students.

All in all, didactic audio description for children tasks display all the advantages already associated with DAT, but, thanks to its specific characteristics that set it apart from other types of AD, it also presents additional benefits for second language learners. Among these benefits, the most important ones are the improvement of pronunciation, intonation and fluency, the acquisition of vocabulary related to feelings and emotions and the stimulation of students' creativity through the use of subjectivity in AD for children's scripts.

6. Case study

In order to put into practice, the theoretical aspects of AD for children and its didactic application, an experiment was designed and performed. In the following sections, the context and the participants of the experiment will be presented, the different parts of the task will be described, and the results will be analysed.

6.1. Context and participants

This experiment took place in September 2023, in the Audiovisual Translation EN-ES (English to Spanish) classroom. The participants were 117 students from the fourth year of the Translation and Interpreting Bachelor Degree at the University of Córdoba, their ages ranging from 18 to 26 years old. No specific level of English is required to enter the course, but, since all the students had studied English as a second language in their previous years, they already had some knowledge of the language. All the students (100 %) completed the first half of the task proposed in the experiment, whereas 95 (81 %) of them finished all the tasks. Since this experiment was done at the beginning of the school year, the participants had not had the chance to study AD in their degree, so this was their first experience with this mode of audiovisual translation.

6.2. Aims

The aims of this experiment were: (i) to raise awareness about the importance of AD for blind and visually impaired children; (ii) to determine if AD for children could be successfully applied in a DAT task focusing on oral production; (iii) to establish whether participants had in mind their target audience's specific needs when creating their own AD for children proposal; and (iv), to determine if this type of task could be used to enhance students' vocabulary acquisition and improve their oral production skills in a foreign language.

6.3. Resources

The tasks were designed using the platform *Google Forms*¹. In this experiment, two questionnaires were provided: one for the analysis of the chosen clip, and another for the submission of the AD for children proposal, the justification of the decisions made while creating it and the reflection about the task. The main advantage of this platform is that questionnaires can be easily shared with participants through a link, and their answers were recorded anonymously as they completed them. The structure of the questionnaires was thought to allow them to have enough space to justify their answers and to upload both the documents containing their AD script and the video with their AD. The first questionnaire (Q1), which the participants had to use to analyse the chosen clip, was divided into three main parts. The first one consisted of several open questions in which participants had to identify the main elements that appeared in the scene. This part was important because, in order to properly analyse the video, they had to reflect upon the relevant elements of the scene that should be included in the AD. These questions were related to the characters that appeared on screen, the time and place of the action and the context. The second section of the questionnaire was devoted to the analysis of the AD. In this case, participants

¹² Website link: <https://docs.google.com/forms/u/0/>

had several questions in which they had to choose in a Likert scale whether they considered the AD adapted to the target audience's needs or not, from 1 to 5 (1 being not adapted at all and 5 being completely adapted). The measured elements were, namely, vocabulary, syntax, intonation, rhythm and creativity. Finally, in the last part of the questionnaire, a section devoted to the subjectivity of the AD was included. In this part, participants had to answer whether they considered the AD to be objective or not. If the answer was negative, they had an open question to indicate which subjective elements they had identified in the audio-described clip.

The second questionnaire (Q2) was intended for participants to explain the decisions they had made when creating their AD for children proposal. In the first section, they had to explain how they had adapted the vocabulary, syntax, intonation, rhythm and creativity of their proposal to the target audience's needs. All these were open questions which participants could answer as they saw fit. In the second part of this questionnaire, specific questions about the AD recording process were asked. In this case, participants had multiple-choice questions in which they had to indicate if they had tried to be more expressive in their recording to convey the characters' feelings or not, and also indicate which skill (intonation, pronunciation or fluency) they felt to have worked the most in the process. The last section of the questionnaire consisted of several multiple-choice questions in which participants had to determine if this task had helped them develop their linguistic skills in English and their degree of satisfaction with the whole task. In the last question, they also had to choose which skill they believed to have developed the most during the task (vocabulary acquisition, grammar, intonation, pronunciation and fluency).

To record the AD, participants were instructed on the use of the software *Lightworks*². Being a free resource that can be easily installed on any computer, Lightworks was the best option for this task. A brief tutorial with the basic steps to record audio in this software was provided. This software enabled them to watch the video at the same time they were recording their voices. After this step, they could export their video with the AD already added, and they could easily upload it to the questionnaire of the task. However, the main problem that appeared during this part of the task was that some participants had problems using the software. Some of them did not understand the tutorial's steps properly, and they could not add their voice to the video, and others had some technical problems during the recording process. In spite of this, the big majority of the participants who completed both tasks were able to record their AD for children proposal successfully.

6.4. Procedure

The task designed for the experiment was based on the concepts of DAT and AD for children presented before. This task was divided in two parts and participants had two hours to complete them. The first one consisted of the analysis of one of three audio-described fragments taken from children's programs. The clips were taken from the first episode of the series *Peanuts Classics* titled *Snoopy Reunion*³, the film *Luck*⁴ and the first episode of the series *Alien TV*⁵. These clips were selected because they belonged to children's programs available in the streaming platform Apple TV+ and the audio descriptions were created professionally. They were also easily accessible and, as they came from the same platform, the style employed in each one of the ADs was quite similar.

For this task, participants had to choose one of these audio-described clips and analyse their degree of adaptation to the target audience's specific needs. Then, for the second part of the task, they had to create their own AD for children's proposal for the clip they had chosen before, including

² Access link: <https://lwks.com/>

³ Access link: <https://drive.google.com/file/d/1Sht3ymEKgC7For6pOih3fHY-nJVdomoX/view?usp=sharing>

⁴ Access link: https://drive.google.com/file/d/1nkgSAFwt1fIOyDPX0HTJz0qk5SDoe4d_/view?usp=sharing

⁵ Access link: <https://drive.google.com/file/d/1pJkNQ0KXzBMQOZtK-yvkcDzSjLWTqLq/view?usp=sharing>

all the modifications to the original script that they considered adequate to improve the degree of adaptation of the original AD for children. While completing this task, they also had to justify their choices. Meanwhile, the researcher, as the instructor of this particular class, helped them with any doubts they could have while completing the task.

The main stages of the experiment were carried out in the following order:

First: The participants were shown a brief presentation about AD, AD for children and DAT to get acquainted with these concepts. They also received a list of adapted guidelines which included the basic concepts of AD⁶ so they could have a general view of this AVT mode. Thus, they could consider this information when analysing the audio-described videos and creating their AD for children proposal.

Second: The three clips were projected so the participants could experience what audio-described content is like.

Third: The participants had to choose one of the projected videos and analyse it individually. This consisted in a guided analysis through a questionnaire that the participants had to answer. The questions covered different aspects of the AD, such as vocabulary, syntax, intonation, rhythm and creativity. They had to determine to what extent these elements were adapted to blind and visually impaired children's needs in the chosen clip.

Fourth: After completing the analysis, they had to create their own AD for children's proposal. First, they had to adapt the script and add all the modifications they considered necessary to accommodate their AD to the target audience's specific needs. For this task, the transcription of the original AD was provided. Using it as a basis, they had complete liberty to modify the script and time codes.

Fifth: Then, they had to record their AD and add it to the clip. The original video without the AD was provided. In this phase, they had to make the necessary changes for their AD script to fit in the available space, that is to say, in the silences between dialogues or important music and sounds. They were also asked to be as expressive as possible and change their tone whenever they saw adequate to express the characters' feelings and emotions. To complete this part of the task, the participants were shown how to use the software Lightworks, which allows to record your voice over the soundtrack of a video and then edit the volumes of each audio tracks.

Sixth: Finally, they had to answer the second questionnaire in which they had to submit both their final script and the video with the AD so they could be available for the teacher to read and watch.

Seventh: In the last part of the questionnaire, all the participants had to answer some questions about their general experience with the task.

7. Analysis of the results

Out of the students who answered the first questionnaire (Q1), 14 % of them considered that the AD showed to them did not include all the necessary information to make the product accessible and understandable for blind and visually impaired children. Despite this, the majority of them believed that all three AD for children were adapted to the target audience's specific needs, to a certain extent. Nevertheless, 51 % of the participants (Figure 1) stated that, while these AD were adequate from their point of view, some elements could be changed to improve children's

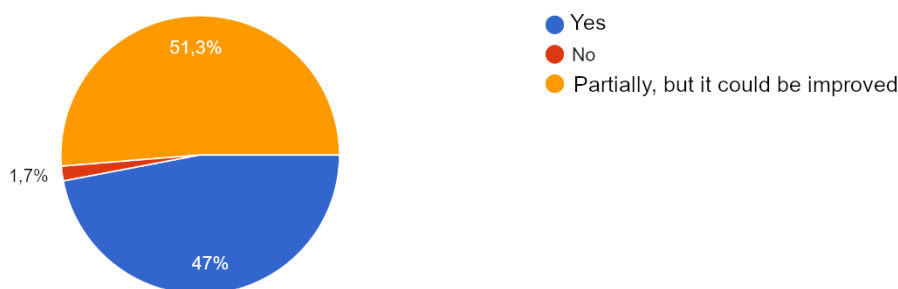
⁶ These included some explanations about AD's limit restrictions, allowing the target audience to follow the program's plot by including enough information about what is happening on screen and reproducing the program's tone and rhythm.

experience when consuming them. Out of all the different elements that were included in this analysis (vocabulary, syntax, intonation, rhythm, and creativity), the ones participants believed to show the highest degree of adaptation for blind and visually impaired children's needs were syntax and vocabulary, whereas the elements with the lowest degree of adaptation were intonation and creativity.

Figure 1

Degree of adaptation to target audience's needs.

Do you think that the AD meets blind and visually impaired children's needs?
117 answers

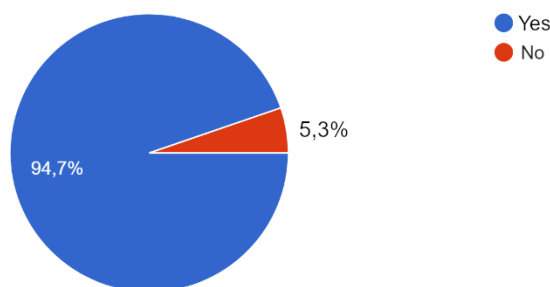


Bearing this in mind, the participants then had to create their own AD for children's proposal for the clip they chose and complete another questionnaire (Q2). Of all the students who participated in the experiment, 95 (81 %) of them completed this step. It is important to point out that, out of the 95 participants who completed both parts of the task, 94.7 % stated that they had liked the task (Figure 2).

Figure 2

Degree of satisfaction of the participants.

Did you like the activity?
95 answers



In this questionnaire, participants explained the changes they had introduced and the elements they had taken into consideration in order to adapt their proposal to blind and visually impaired

children's specific needs. In general, the majority of the participants (94.7 %) believed that their proposal did adapt to those characteristics. Among the changes the participants stated to have applied to their AD proposals, the most important ones were, regarding vocabulary, the simplification of the words used in the original AD (in Example 1, the expression "business books" has been changed to only "books", and "bedside table" has been substituted with just "table"), the inclusion of more descriptive and subjective adjectives such as "beautiful", "little", "fat" or "fluffy" (Examples 2 to 4) and the addition of information that did not appear in the analysed version and that the participants considered important for the audience to understand the story (Examples 5 and 6). Some participants even added idiomatic expressions like the one in Example 8 to describe what was appearing on the screen. Regarding syntax, the main strategies adopted by the participants were making sentences shorter and easier to understand (Example 7), and the inclusion of exclamations (Example 9) and questions (Example 10). As for oral skills, participants adapted their intonation while recording their AD for children proposal by including changes in the tone of their voices to match the characters' feelings, pronouncing each word carefully and slowing the rhythm of the AD.

Examples of participant's proposals:

(1) Original AD: *In the morning, two business books lie on a bedside table.*

Participant's proposal: *In the morning, two business books lie on a table.*

(2) Original AD: *A dirt road leads up to the farmhouse [...]*

Participant 1's proposal: *A dirt road leads up to the beautiful farmhouse [...]*

Participant 2's proposal: *A dirt road leads up to a white little farmhouse [...]*

(3) Original AD: *A heavy-set puppy grabs food directly from the table and pops it into its mouth.*

Participant's proposal: *A fat puppy grabs food directly from the table and pops it into its mouth.*

(4) Original AD: *One puppy dives between the others fighting for a spot.*

Participant's proposal: *One fluffy puppy dives between the others fighting for a spot.*

(5) Original AD: NA

Participant's proposal: *A farmer stands behind the shed and talks to the mother dog.*

(6) Original AD: *A farmer in overall watches.*

Participant's proposal: *A farmer in overall watches. He calls the mother of the puppies.*

(7) Original AD: *A six o'clock alarm buzzes and the time now reads 7:13.*

Participant's proposal: *A six o'clock alarm buzzes. It is 7:13.*

(8) Original AD: *Rain pours [...]*

Participant's proposal: *It's raining cats and dogs.*

(9) Original AD: *The rain clears.*

Participant's proposal: *It stopped raining!*

(10) Original AD: *Rain pours on a white farmhouse on top of a grassy hill.*

Participant's proposal: *What's on that hilltop? Rain pours on a white farmhouse on top of a grassy hill.*

In the last part of the questionnaire, specific questions about the AD recording process were asked. These questions were the following:

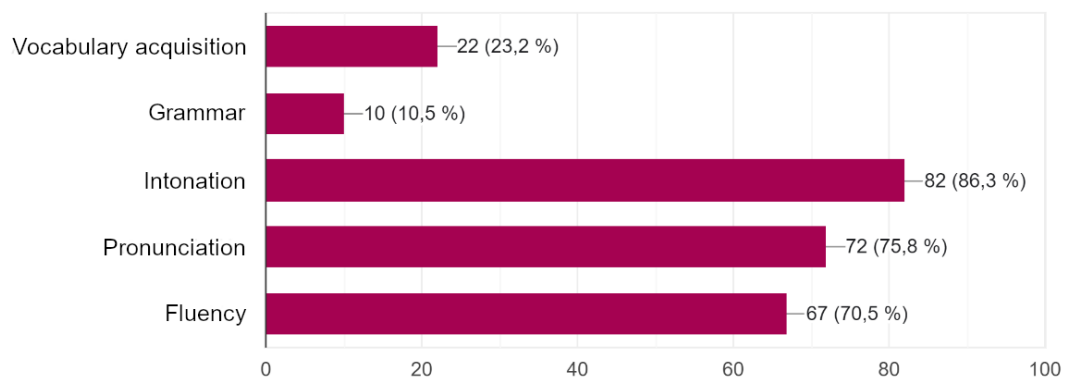
- i. Did you try to complement your AD script with a more expressive voice in the recording?
- ii. Have you included more expressive sentences to your AD?
- iii. The emotions you have displayed through your AD, do they match the characters' feelings?
- iv. Have you tried to provide a natural-sounding AD?
- v. Which of these skills do you feel you have worked the most in this part of the task? Options: Intonation, pronunciation, and fluency.

In their answers, 85.3 % of the participants stated that they had tried to give more expressiveness to their AD, while 78.9 % believed that they had transmitted the same emotions as the characters in the audiovisual content. This led to 96.8 % of them to answer that their AD sounded more natural than the original version. Finally, in a question about the skills the participants believed to have developed the most in this task, the one that comes first is intonation (86.3 %), followed by pronunciation (75.8 %) and fluency (70.5 %). Vocabulary acquisition comes fourth with only 23.2 % of the votes (Figure 3).

Figure 3

Results for the linguistic skills the participants believed to have worked the most.

From the linguistic skills below, which ones do you think you have developed the most in this activity?
95 answers



7.1. Discussion

The results of Q1 show that, while, in general, participants believed that the ADs shown in class were good examples of AD for children that took into consideration the audience's needs, they also considered that some elements, particularly intonation and creativity, could be improved to better address the particularities of AD for children.

Regarding the answers in Q2 about participants' satisfaction, it can be concluded that this kind of tasks are popular among students, and they enjoy the process of completing them. Moreover, the high percentage of participants who answered that their AD for children proposal adapted to the target audience's needs shows that they believed to have enough skill to put into practice what

they had learned in the task. Even though a rubric to objectively evaluate the AD's level of adequacy was not provided, these results show that participants did indeed become aware of these needs and made an effort to adapt their proposal, which was one of the goals of the task.

In the light of the analysis of the participant's AD proposals and their answers they provided in Q2, it can be said that they have tried to create an AD that includes the necessary information for the audience to follow the story, while they have also tried to keep sentences clear and simple. In addition to this, they have also tried to make their proposal entertaining by adding more descriptive adjectives and even idiomatic expressions. This has also been translated in the process of recording their AD, since the majority of them have adapted their intonation to help blind and visually impaired children to follow the story and allow them to feel the emotions the characters are portraying on the screen. Moreover, participants have also shown awareness of the target audiences specific needs by adapting their rhythm and pronunciation to make the AD easier to understand. This may also help blind and visually impaired children to expand their vocabulary and improve their language acquisition process.

Finally, the answers in Q2 regarding the AD recording process show that this task, from the participant's point of view, can be slightly beneficial for language acquisition and especially useful for the development of oral production skills such as intonation, pronunciation and fluency. Thanks to the specific characteristics of AD for children, participants put a lot of attention on the recording process of the task, helping them practice their foreign language speaking skills.

8. Discussions and conclusions

In conclusion, the experiment presented in this article has demonstrated that children's audio description can be employed to create tasks based on the principles of DAT. Moreover, it has proven to be beneficial in several aspects. First, participants have shown a high degree of awareness of blind and visually impaired children's specific characteristics and needs, taking them into consideration when analysing the projected audio-described clips and creating their own proposal for those videos. This has led them to adopt a different approach towards these tasks than to standard AD tasks, making the necessary modifications to adapt their proposals to the target audience. The strategies employed by the participants varied from one another, but there are some of them that appear in the majority of the proposals for this task, such as the simplification of sentences, the use of more descriptive vocabulary and the adaptation of the tone of the AD to the program's tone.

Looking at the results, it can also be said that, according to the participants' perceptions, this task has also helped them develop their linguistic skills in English. In particular, the ones they believe to have worked the most are intonation, pronunciation and fluency. The reason for this may be that, due to the inherent characteristics of AD for children, participants have to pay more attention to the recording process, having to adapt their AD to keep the audience's interest and to portray the same feelings and emotions that the characters show on screen, so they put more effort on this part of the task. Vocabulary acquisition did not rate very high, maybe because they already had the transcription of the AD for children projected in class as reference and they believed that the vocabulary that appeared in them was well adapted to the target audience, but further research on this topic is needed.

This experiment can set the basis for further research in the field of didactic AD for children. Thanks to its special characteristics that set it apart from other AVT modalities, AD for children presents a high potential for didactic tasks. Since the results for vocabulary acquisition for this task have been quite low, another activity could be designed in which students had to create their own AD for children from scratch. This would enable them to be even more creative, adding all the

elements that they considered necessary for the adaptation of their proposal to the target audience's needs. This, added to the already stated benefits regarding oral production, could further improve the participants' foreign language skills. Moreover, due to the fact that the audiovisual materials employed in these tasks are targeted to children, their use for foreign language acquisition in Primary Education could be explored, adapting the different activities to the participants' age so they can make the most out of the tasks.

Referencias

- AENOR, (2005). Norma UNE 153020. Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías [Audio description for the visually impaired. Requirements for audio description and guidelines elaboration]. AENOR.
- Alonso Pérez, R. & Sánchez Requena, A. (2018). Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teacher's perspectives. *Applied Language Learning*, 28(2), 1-24. <http://shura.shu.ac.uk/18464/>
- Audio Description Coalition (2009). Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers. Audio Description Coalition.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. [Subtitles and subtitling in the foreign language classroom]. *abehache*, 2(3), 95-114. <https://n9.cl/q7ar7>
- Fernández-Costales, A., Talaván, N., & Tinedo, A.J. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX. [Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX]. *Comunicar*, 77, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>
- Fryer, L. (2016). An introduction to audio description. A practical guide. Routledge.
- Ibáñez Moreno, A. & Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. In D. Tsagari & G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment*. Cambridge Scholars Press, pp. 45-61.
- Ibáñez Moreno, A. & Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula ELE para promover el desarrollo integrado de competencias [Audio description as a didactic resource in the Spanish as a second language classroom to promote the integrated development of competences]. In R. Orozco (Ed.), *New directions in Hispanic Linguistics*. Cambridge Scholars Press, pp. 263-292.
- Ibáñez Moreno, A., Jordano de la Torre, M. & Vermeulen, A. (2016). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral [Design and evaluation of VISP, a mobile app for the practice of oral competences]. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Iberoamerican Journal of Distance Learning)*, 19, 63-81. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14580>
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2017). The ARDELE Project: Controlled empirical research on audio description as a didactic tool to improve (meta)linguistic competence in foreign language teaching and learning. In J. Díaz Cintas & K. Nikolic (Eds.), *Fast-forwarding with audiovisual translation*. *Multilingual Matters*, pp. 195–211.
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2009). Inter-semiotic translation in foreign language learning. The case of subtitling. In A. Witte, T. Harden & A. Ramos de Oliveira, *Translation in second language teaching and learning*. Peter Lang, pp. 227-244.

- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- ITC (2000). ITC guidance on standards for audio description. <https://www.ofcom.org.uk/about-ofcom/website/regulator-archives> [Last accessed 17/02/2024]
- Lertola, J. (2015). Subtitling in language teaching: Suggestions for language teachers. In G. Yves, A. Caimi & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning*. Peter Lang, pp. 245-267.
- Lertola, J. (2018, July 19 & 20). From translation to audiovisual translation in foreign language learning. *Trans. Revista de Traductología* [Trans. Translatology Journal], 22, 185-202. <http://dx.doi.org/10.24310/TRANS.2018.v0i22.3217>
- Lertola, J. (2019). Audiovisual translation in the foreign language classroom: Applications in the teaching of English and other foreign languages. *Research-publishing.net*. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Martínez Martínez, S. (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica [Audio description (AD) as a didactic tool: Lexical competence acquisition]. In S. Cruces, M. Del Pozo, A. Luna & A. Álvarez (Eds.), *Traducir en la Frontera* [Translating in the border]. Atrio, pp. 87-102
- Marzà, A., Torralba Miralles, G., Cerezo Merchán, B. & Martínez Sierra, J.J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual [PluriTAV: development of multilingual competences through the use of audiovisual translation] [Conference session]. Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red [National Congress of Educational Innovation and Network Teaching] in Universitat Politècnica de València, Valencia, Spain. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8617>
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4 (1), 129-150. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2021). Active audio description as a didactic resource to improve oral skills in foreign language teaching [Doctoral dissertation, National University of Remote Education]. Teseo.
- Ogea Pozo, M. del M. (2022). Concienciar y enseñar sobre accesibilidad: un experimento didáctico en el aula de traducción audiovisual basado en la audiodescripción [Raising awareness and teaching about accessibility: a didactic experiment in the audiovisual translation classroom based on audio description]. *Avanca Cinema Journal*, 20-30. <http://dx.doi.org/10.37390/avancacinema.2022.a457>
- Ogea Pozo, M. del M., & Talaván, N. (2024). Teaching Languages for Social and Cooperation Purposes: Using Didactic 565 Media Accessibility in Foreign Language Education. In A. Bolaños García-Escribano & M. Oakín (Eds.), *Inclusion, 566 Diversity and Innovation in Translation Education*. UCL Press.
- Palomo López, A. (2010). The benefits of audio description for blind children. In J. Díaz Cintas, A. Matamala and J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility: Media for All 2*. Rodopi, pp. 213-225.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *Sendeban: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 23, 321-353. <https://doi.org/10.30827/sendeban.v23i0.41>

- RNIB (2009). Audio description for children. <https://www.rnib.org.uk/living-with-sight-loss/assistive-aids-and-technology/tv-audio-and-gaming/audio-description-ad/> [Last accessed 17/02/2024]
- Rodríguez-Arancón, P. (2023) Developing L2 Intercultural Competence in an Online Context through Didactic Audiovisual Translation. *Languages*, 8, 160. <https://doi.org/10.3390/languages8030160>
- Rodríguez-Arancón, P., & Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023) La integración de la traducción audiovisual didáctica y la interculturalidad en el diseño de propuestas pedagógicas. Un análisis mixto sobre la formación del profesorado. In M. Osuna Rodríguez, M. I. Amor Almedina, I. Dios and F. Santiago Morales (Coords.), XI Premio "Luis Rodríguez" de Investigación en Interculturalidad, pp. 36-61
- Sokoli, S. (2006). Learning via Subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling [Conference session]. EU-High-Level Scientific Conference Series. Multidimensional translation: Audiovisual translation scenarios, Copenhagen. https://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf
- Talaván, N. (2013). La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. [Subtitling in foreign language learning]. Octaedro.
- Talaván, N, Ávila-Cabrera, J.J. and Costal, T. (Eds.) (2016). Traducción y accesibilidad audiovisual [Audiovisual translation and accessibility]. UOC.
- Talaván, N. (2019). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 19 (1), 21-40. <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>
- Talaván, N. & Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma, Revista de Lingüística [Sintagma, Journal of Linguistics]*, 27, 59-74. <http://dx.doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. In L. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (pp. 567-592). Palgrave Macmillan.
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro*, 23-39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>
- Talaván, N. Lertola, J. & Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing. *Media accessibility in foreign language learning. Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.ta>
- Talaván, N., & Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: Un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo XXI. *Hikma*, 22(1), 143–166. <https://doi.org/10.21071/hikma.v22i1.14593>

Filmography

- Barnett, M., et al. (Executive Producers) (2023). *Shape Island* [TV series]. Bix Pix Entertainment; Apple Studios.

Fecha de recepción: 11/06/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

ESTUDIO SOBRE LAS ACTIVIDADES DE PATRIMONIO CULTURAL EN EL ENTORNO RURAL DE LA VAL PELLICE (TURÍN, ITALIA)**STUDY ON CULTURAL HERITAGE ACTIVITIES IN THE RURAL ENVIRONMENT OF VAL PELLICE (TURIN, ITALY)**

JOAN VICIANO*¹, ANABEL AMORES**², MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ LASO***³, BELÉN VICIANO-BADAL****⁴
ILARIA PEIRETTI*****⁵ & CARMEN TANGA*****⁶

*INVESTIGADOR INDEPENDIENTE (ITALIA)

**UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA (ESPAÑA)

***UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS (ESPAÑA)

****SERVIZIO GIOVANI E TERRITORIO – DIACONIA VALDESE (ITALIA)

*****UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

RESUMEN

La educación patrimonial es una herramienta esencial para preservar las zonas rurales. Generalmente, se ha resaltado la función del docente para proporcionar una educación patrimonial transformadora en su alumnado y se ha dejado en un segundo plano el papel de las familias. Este trabajo analiza la importancia que le dan las familias del entorno rural a la formación de sus hijos en educación patrimonial. Para ello, se elaboró un cuestionario estructurado dirigido a los progenitores (35 mujeres y 11 hombres) de Val Pellice (Turín, Italia). Los resultados muestran que las actividades culturales organizadas son de carácter generalista, lúdico y no destinadas a grupos infantojuveniles; las familias manifestaron dificultades para acceder a estas por falta de conciliación familiar y de servicios. Se puede concluir que pese a la importancia que le dan las familias a la educación patrimonial existen una serie de obstáculos en los entornos rurales que dificultan su acceso.

Palabras clave: patrimonio cultural, patrimonio rural, patrimonio y desarrollo, educación patrimonial, Italia.

ABSTRACT

Heritage education is an essential tool to preserve rural areas. Generally, the role of the teacher has been associated to provide a transformative heritage education among the students, not giving importance to the role of families. This study analyzes the importance that rural families give to heritage education. For this, a structured questionnaire was developed for the parents (35 women and 11 men) of Val Pellice (Turin, Italy). The results show that the cultural activities are recreational, general nature and are not focus on children-youth groups; these families have difficulties to accessing them due to lack of family conciliation and services. It can be concluded that despite the importance that families give to heritage education, there are a series of obstacles in rural environments that hinder their access.

Keywords: cultural heritage, rural environment, heritage and development, heritage education, Italy.

¹ Autor de correspondencia: Joan Viciano. Via Borgo Malan 15, Luserna San Giovanni (Italia). joanviciano@gmail.com

1. Introducción

En los últimos años, el interés por las zonas rurales ha ido creciendo debido principalmente a los cambios que se están produciendo en estos entornos. La educación siempre ha sido considerada una herramienta esencial para mantener las zonas rurales y su patrimonio (Lacruz et al., 2020). Es por ello por lo que la mayor parte de los estudios se han centrado en abordar las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas (Monge et al., 2020; Tahull y Montero, 2018; Santamaría-Luna, 2018) o las características y dificultades de estas últimas (Rodríguez, 2023; Vázquez, 2016) tomando en consideración los sistemas políticos y los principales agentes educativos (profesorado y alumnado). Sin embargo, en muy pocos casos se analiza el papel de las familias rurales como agentes fundamentales para fomentar la identidad local en las nuevas generaciones y potenciar una educación patrimonial transformadora y enfocada al desarrollo económico y la sostenibilidad de la zona rural (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2021; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2022; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020; Villarroel y Sánchez, 2002). Por este motivo, resulta esencial conocer y contrastar si las familias perciben estas necesidades como los agentes del entorno educativo rural y si estas son conscientes de la relevancia de ofrecer actividades de educación patrimonial en las zonas rurales como medio para desarrollar comportamientos identitarios, de protección y de sostenibilidad hacia el patrimonio cultural.

Por ello, este trabajo tiene como objetivo principal analizar la importancia que le dan las familias de un entorno rural como la Val Pellice (Turín, Italia) a la formación de sus hijos en educación patrimonial. Adicionalmente, este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) Estudiar la frecuencia y tipo de actividades culturales que se ofertan en esta zona rural; b) Evaluar el grado de relevancia que las familias otorgan a las actividades culturales ofertadas; y c) Identificar las dificultades que limitan o impiden su accesibilidad en esta zona. Para ello, se parte de la hipótesis de que las familias de la Val Pellice son conscientes de la importancia que tiene la educación patrimonial para sus hijos y que su falta de participación es consecuencia de las dificultades que conlleva vivir en un entorno rural.

2. Educación en el ámbito rural

Las escuelas rurales surgieron con la intención de dinamizar los pueblos y garantizar el acceso de estos a la cultura y la formación (Vázquez, 2016). Sin embargo, el acceso a una educación patrimonial viene determinado por la zona en la que se vive, ya sea en una zona rural o urbana (Alloza et al., 2021; Rodríguez, 2023), por la influencia de los progenitores y por el entorno educativo que estos elijan para sus descendientes (van Hek y Kraaykamp, 2015). Así pues, aunque se considera que la educación y las escuelas rurales son agentes esenciales para promover el desarrollo de las zonas rurales (Rodríguez, 2023) y la identidad social (Núñez et al., 2020), se debe considerar también a las familias como agentes imprescindibles y fundamentales en todo ello. Y es que el interés y la percepción de las familias sobre la importancia de que las nuevas generaciones adquieran una buena educación patrimonial va a condicionar la implicación y arraigo de estos hacia los bienes culturales y patrimoniales locales (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2021; Fontal, 2022; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2022). Por ello, es necesario que las familias no solo promuevan la participación de sus hijos en las actividades culturales, sino que, además, se impliquen de forma conjunta (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2021). Por este motivo, se debe tener en cuenta la relevancia de promover la educación patrimonial desde la infancia y a través de los distintos agentes educativos (docentes y familias), ya que cuanto antes comience, mayor probabilidad habrá de que estas generaciones consideren el patrimonio como una parte de su identidad (Fontal, 2022; Larouche, 2019; Rico-Cano y Ávila-Ruiz, 2003) y, por tanto, se comprometan a protegerlo y divulgarlo de forma sostenible y a transmitir esos mismos valores (Álvarez Domínguez et al., 2017; Egea y Arias, 2018).

No obstante, en muchas ocasiones, pese al interés del profesorado y de las familias rurales por desarrollar una educación patrimonial local, estos se encuentran con una serie de obstáculos que dificultan el acceso de la población infantojuvenil a las actividades culturales. La ausencia de recursos materiales y económicos (Rodríguez, 2023; Morales-Romo, 2017; Vázquez, 2016), unida a la falta y heterogeneidad del alumnado (Chaparro y Santos, 2018; Núñez et al., 2020; Rodríguez, 2023) así como la escasez de actividades específicas para escolares (Quevedo y Ortecho, 2022) son algunos de los principales condicionantes a la hora de promover una educación patrimonial de calidad en las nuevas generaciones de las zonas rurales. Es frecuente que los contenidos curriculares no se puedan acompañar con actividades extracurriculares por concentrarse estas en poblaciones más grandes y separadas por largas distancias de los entornos rurales (Rodríguez, 2023), haciendo que ni el profesorado ni las familias puedan llevar al infantojuvenil a estas o bien por no ser acordes a sus edades. Por ello, conocer las características y problemas de las zonas rurales así como identificar el uso que hacen de los recursos que tienen (López et al., 2022) es clave para poder reforzar las dimensiones culturales y garantizar una educación igualitaria y de calidad (Lacruz et al., 2020; Vázquez, 2016; UNESCO, 2023) o, dicho de otro modo, para cumplir con uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) "...garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Naciones Unidas, 2018, p.27) y, en definitiva, evitar que la educación se convierta en un instrumento de emigración más que de cohesión (Schafft, 2016).

En definitiva, además de considerar la escuela rural como un elemento clave para ofrecer una educación patrimonial de calidad, es necesario involucrar y conocer la percepción de las familias en torno a la importancia de inculcar a sus descendientes un interés por el patrimonio para poder garantizar en un futuro el mantenimiento sostenible de las zonas rurales y de su patrimonio cultural. Se trata, por tanto, de conseguir una vinculación entre la escuela rural, su territorio (Lacruz et al., 2020) y las familias.

2.1. Educación patrimonial en el medio rural y sostenibilidad

A lo largo del siglo XX, el concepto de patrimonio cultural se ha ido amplificando más allá de la asociación con contenidos histórico-artísticos y se ha dirigido hacia una visión integral e inclusión territorial en la que se presta una mayor atención al valor patrimonial del territorio y, por ende, al medio rural (Mayordomo y Hermosilla, 2020).

Tradicionalmente se ha identificado a los medios rurales como espacios agrarios y ganaderos con una baja densidad de población y con un escaso desarrollo (López et al., 2022; Mayordomo y Hermosilla, 2020). Sin embargo, en los últimos años, se ha promovido un cambio de paradigma en el que se fomenta la complementariedad entre los medios rurales y las ciudades (Hernández, 2017), incorporando actividades del medio urbano a las zonas rurales y viceversa (Mayordomo y Hermosilla, 2020).

De este modo, se han ido creando nuevos espacios rurales en los que se ofrecen otros servicios diferentes a la agricultura y la ganadería relacionados con las actividades culturales y el patrimonio, el ocio, el turismo, etc. (Alario et al., 2018), que permiten resaltar los bienes y valores patrimoniales del medio rural (Mayordomo y Hermosilla, 2020). Es por ello por lo que se debe aprovechar el patrimonio rural como medio para acercar la educación patrimonial a las poblaciones rurales. Esta es la mejor manera de promover un desarrollo local sostenible que permita mejorar la calidad de vida y el bienestar social en estas zonas (Del Espino, 2020; Rubio, 2010; Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2022). Y es que la educación patrimonial ayuda a crear vínculos identitarios y, por ende, a facilitar la conexión entre el ser humano y su entorno (Fontal, 2022; Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2020) de una forma respetuosa. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de ofrecer y dar a conocer el patrimonio cultural a la vez que garantizar su preservación (García et al., 2019).

La historia, el arte y la cultura deben ser los pilares fundamentales para fomentar el aprendizaje de una sociedad que apuesta por la búsqueda del enriquecimiento del ser humano. La puesta en

valor de todo ello no solo permite salvaguardar un inmenso patrimonio cultural a escala local y nacional a través de la formación, la especialización y el empleo de adultos y jóvenes en aquellos sectores importantes para el desarrollo de una región (Durá-Gúrpide y Esteves, 2020), sino que también constituye un elemento fundamental para el desarrollo y crecimiento intelectual de los adolescentes y jóvenes. De hecho, acercar a estos a la historia, al arte en todas sus formas (artes visuales, danza, música, teatro, etc.) y al patrimonio cultural de forma activa contribuye positivamente no solo a su desarrollo cognitivo y emocional, sino también a ampliar el conocimiento y a fomentar la puesta en valor, la conservación y el respeto de este (Guzmán-Sánchez, 2018; Fontal, 2022).

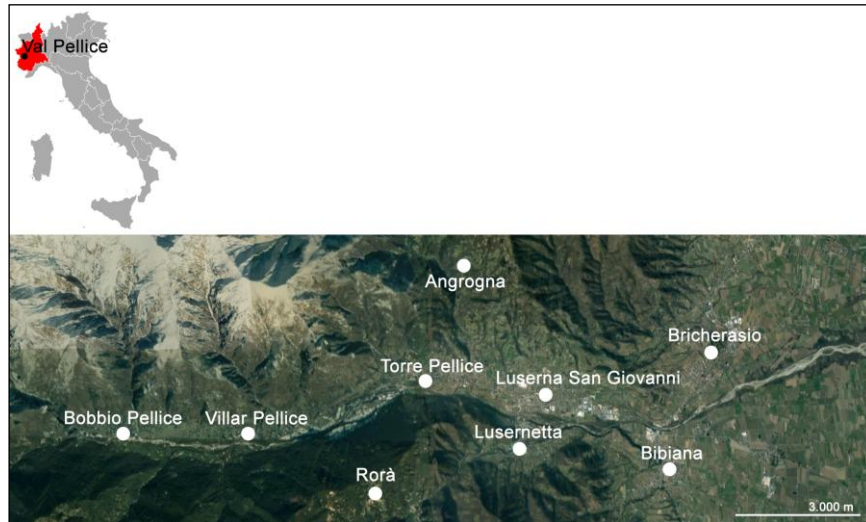
En la actualidad, se considera que el interés por el patrimonio local viene determinado por el número de visitantes que recibe y no por la relevancia que tiene ese patrimonio para la comunidad (Durá-Gúrpide y Esteves, 2020). Así pues, aunque el turismo cultural puede ser un medio clave en la conservación de los bienes culturales y la sostenibilidad de un territorio (Guillén, 2021), también la población local puede serlo si se consigue vincular a esta con su patrimonio y su sostenibilidad (Durá-Gúrpide y Esteves, 2020; Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2020, 2022). Se entiende que aquello que se convierte en patrimonio es porque muestra la relación de la población con su historia (Sánchez, 2020) y porque, además, ha sido seleccionado, valorado, conservado y transmitido por la población local a las generaciones futuras como a los potenciales visitantes (González-Monfort, 2019; Larouche, 2019). Todo ello hace necesario despertar la sensibilización de las nuevas generaciones hacia su entorno para que estas se identifiquen con sus raíces y construyan su identidad (López et al., 2022). Así pues, los jóvenes como futuros ciudadanos del mañana que son deben ser guiados hacia la adquisición de una conciencia cultural vinculada al territorio al que pertenecen, por lo que es necesario estimularlos a través de la adhesión y la participación en iniciativas encaminadas a narrar y transmitir el conocimiento de la historia y el patrimonio de su comunidad *in primis*, pero también de aquel patrimonio regional y nacional (Larouche, 2019).

Desde el punto de vista de la adquisición de conciencia y conocimientos sobre la importancia del propio patrimonio cultural, las visitas guiadas a los monumentos y museos de las distintas ciudades no deben considerarse las únicas actividades culturales útiles para sensibilizar a adolescentes y jóvenes en cuestiones relativas a la valorización, la preservación y el respeto del patrimonio (González-Marcén, 2002). Es por ello por lo que sería conveniente no solo integrar y ampliar la oferta educativo-cultural mediante la promoción de actividades que favorezcan el desarrollo de la observación, la capacidad crítica y la orientación en el tiempo y en el espacio, sino también acercar estas a los entornos rurales (Naciones Unidas, 2018).

2.2. Contexto histórico, cultural y social de la Val Pellice

En la región del Piamonte, la Val Pellice es el valle alpino más meridional de la provincia de Turín, ubicado al sur de la Val Chisone y al norte de la Valle Po, a unos 50 km de la ciudad metropolitana de Turín. Este debe su nombre al arroyo que lo atraviesa: el Pellice. El territorio de la Val Pellice tiene una superficie aproximada de 300 km². Desde un punto de vista urbanístico, el desarrollo se ha centrado sobre el eje principal del valle. Ascendiendo por este se encuentran los pueblos de Bibiana, Bricherasio, Luserna San Giovanni, Torre Pellice, Villar Pellice y Bobbio Pellice, mientras que en algunos de los valles laterales se localizan otros núcleos como Lusernetta, Rorà y Angrogna (Figura 1). Actualmente, la población de la Val Pellice ronda los 23.000 habitantes (Istat, 2022a,b) (Tabla 1).

Figura 1
Principales localidades de la Val Pellice



Nota. Elaboración propia a partir de Google® Earth.

Tabla 1
Datos sobre el territorio y población de las principales localidades de la Val Pellice

Localidad principal	Superficie (km ²)	Densidad (habitantes/km ²)	Población		
			♂	♀	Total
Angrogna	38,88	21,22	432	393	825
Bibiana	18,60	180,99	1.686	1.680	3.366
Bobbio Pellice	94,08	5,73	259	280	539
Bricherasio	22,76	202,17	2.294	2.307	4.601
Luserna San Giovanni	17,74	404,28	3.425	3.712	7.137
Lusernetta	7,04	68,18	247	233	480
Rorà	12,41	18,21	121	105	226
Torre Pellice	21,10	216,80	2.168	2.406	4.574
Villar Pellice	60,29	17,22	519	519	1.038
Total	292,90	77,79	11.151	11.635	22.786

Nota. Instituto Nacional de Estadística (Istat, 2022a,b); datos actualizados el 1 de enero de 2022. Elaboración propia.

Se trata de una zona con un rico patrimonio cultural y natural que debe transmitirse y difundirse entre la población local para promover su conservación. Los primeros vestigios de asentamientos humanos en la Val Pellice se remontan al Neolítico. De este periodo innumerables pinturas rupestres se han hallado en varios lugares, así como también una cantidad conspicua de instrumentos líticos como hachas, cuchillos, raspadores y artefactos de cerámica (Nisbet, 1994). No obstante, culturalmente la historia de la Val Pellice está ligada a la de uno de los movimientos religiosos considerados heréticos durante la Edad Media: los Valdenses. Hasta el siglo XIX se consideró a los Valdenses como la única iglesia protestante reformada presente en la península italiana. El asentamiento de los Valdenses en la Val Pellice dejó una huella sustancial en la historia de la zona durante mucho tiempo, contribuyendo también a la creación de la identidad cultural de la actual Val Pellice. Desde un punto de vista económico, hoy el territorio alpino de la Val Pellice también es conocido por sus actividades agrícolas, las cuales han contribuido a la protección del medio ambiente y al mantenimiento de una situación ecológicamente en equilibrio (Comune di Bobbio Pellice, s.f.). Así pues, aunque la Val Pellice debe ser considerado como un territorio

marcado por un significativo patrimonio natural y cultural, no es frecuente encontrar actividades organizadas relacionadas con la adquisición de conocimientos afines con su patrimonio, dado que la mayoría de estas son actividades lúdico-educativas generalistas no destinadas a los infantojuveniles (véase Anexo 1).

3. Metodología

En este trabajo se ha empleado una metodología cuantitativa. Primero, se parte de una revisión documental de las fuentes especializadas en la materia objeto de investigación; y segundo, se desarrolló un estudio no experimental descriptivo (Alban, 2020), mediante la técnica de la encuesta de corte transversal, con el que se pretendió comprender mejor a las familias participantes, describir asociaciones entre variables y generar hipótesis que puedan ser contrastadas en futuros trabajos. Para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo para obtener con mayor exactitud los datos a través de modelos estadísticos de codificación numérica (Sampieri, 2014).

3.1. Población y muestra

La muestra se ha obtenido íntegramente en la Val Pellice, estableciéndose un perfil básico en el diseño de la investigación. Este perfil se definió como progenitores que tuvieran al menos un hijo y que vivieran en la Val Pellice. La muestra sujeta a estudio resultó ser de 46 participantes, 11 hombres y 35 mujeres procedentes 24 de Luserna San Giovanni (52,17%), 14 de Torre Pellice (30,44%), 3 de Villar Pellice (6,52%) y 5 de Bobbio Pellice (10,87%) (véase Tabla 1 y Figura 1).

3.2. Instrumento

Se elaboró un cuestionario específico de 15 preguntas, 14 de repuesta cerrada y 1 de respuesta abierta (pregunta 10), estructurado en 2 secciones diferenciadas: la primera recogió los datos sociodemográficos de las familias de la Val de Pellice (sexo, edad y nivel educativo); la segunda se centró en las variables relacionadas con la participación de los hijos de las familias en las actividades culturales ofertadas en esta zona rural (Tabla 2):

- ▶ Número de hijos y edad.
- ▶ Frecuencia y tipo de actividades culturales.
- ▶ Grado de relevancia de las actividades relacionadas con el patrimonio cultural.
- ▶ Grado de dificultad para acceder a las actividades culturales y principales motivos que limitan o impiden su accesibilidad.

Este instrumento fue sometido a juicio de expertos y autoinformes para el análisis de la validez del contenido por ser esta una estrategia que permite ofrecer una valoración profunda, tener cierta facilidad para ponerla en práctica y no requerir demasiados requisitos materiales y humanos para su ejecución (Cabero y Llorente, 2013). Dicho procedimiento es esencial para poder hacer generalizaciones a partir de los resultados que se obtengan. Se contó con la participación de 3 expertos especialistas en Sociología y Ciencias de la Educación. Primero, se les informó de la investigación y necesidad de enviar sus respuestas en un plazo de 15 días. Tras la confirmación se les envió el cuestionario vía *online* y un documento en el que justificar la adecuación o no de las diferentes variables. Las personas expertas determinaron la idoneidad del cuestionario, pero coincidieron en señalar la necesidad de incluir algunos ítems que estuvieran enfocados a adolescentes, ya que ello ayudaría a concretar más el perfil de las actividades y del participante. Por ello, se procedió a elaborar la segunda versión del instrumento incorporando los cambios propuestos (Tabla 2).

Tabla 2
Encuesta realizada al progenitor

DATOS DEMOGRÁFICOS DEL PROGENITOR																
1. Sexo <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> No binario																
2. Edad <input type="checkbox"/> Entre 18–29 años <input type="checkbox"/> Entre 30–39 años <input type="checkbox"/> Entre 40–49 años <input type="checkbox"/> Más de 50 años																
3. Nivel de estudio: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Estudios primarios <input type="checkbox"/> Estudios secundarios <input type="checkbox"/> Liceo <input type="checkbox"/> Instituto técnico/Instituto profesional <input type="checkbox"/> Formación profesional <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Estudios de alta formación artística/musical/coreútica <input type="checkbox"/> Otros (especificar):																
DATOS SOBRE LA FRECUENCIA EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES POR PARTE DE LA FAMILIA																
4. Número de hijos o hijas: <input type="checkbox"/> Uno <input type="checkbox"/> Dos <input type="checkbox"/> Tres o más																
5. Edad de los hijos o hijas: Hijo/a 1 (años): <input type="checkbox"/> entre 0–5 <input type="checkbox"/> entre 6–12 <input type="checkbox"/> entre 13–16 <input type="checkbox"/> más de 17 años Hijo/a 2 (años): <input type="checkbox"/> entre 0–5 <input type="checkbox"/> entre 6–12 <input type="checkbox"/> entre 13–16 <input type="checkbox"/> más de 17 años Hijo/a 3 (años): <input type="checkbox"/> entre 0–5 <input type="checkbox"/> entre 6–12 <input type="checkbox"/> entre 13–16 <input type="checkbox"/> más de 17 años																
6. ¿Comparte el cuidado de sus hijos o hijas con otra persona? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí, ¿con quién? (especificar):																
7. ¿Con qué frecuencia su hijo o hija participa en actividades culturales fuera del horario escolar? <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> 1 vez al mes <input type="checkbox"/> 2 veces al mes <input type="checkbox"/> 3 o más veces al mes																
8. ¿Qué tipo de actividades culturales fuera del horario escolar realiza su hijo o hija? (es posible elegir más de una respuesta) <table border="0"><tr><td><input type="checkbox"/> Juegos tradicionales</td><td><input type="checkbox"/> Cine</td><td><input type="checkbox"/> Lectura</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Actividades deportivas</td><td><input type="checkbox"/> Cuentacuentos</td><td><input type="checkbox"/> Teatro</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Actividades en la naturaleza</td><td><input type="checkbox"/> Juegos de mesa</td><td><input type="checkbox"/> Danza</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Actividades musicales</td><td><input type="checkbox"/> Juegos de ordenador</td><td><input type="checkbox"/> Videojuegos</td></tr><tr><td colspan="3"><input type="checkbox"/> Otros (especificar):</td></tr></table>		<input type="checkbox"/> Juegos tradicionales	<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Lectura	<input type="checkbox"/> Actividades deportivas	<input type="checkbox"/> Cuentacuentos	<input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/> Actividades en la naturaleza	<input type="checkbox"/> Juegos de mesa	<input type="checkbox"/> Danza	<input type="checkbox"/> Actividades musicales	<input type="checkbox"/> Juegos de ordenador	<input type="checkbox"/> Videojuegos	<input type="checkbox"/> Otros (especificar):		
<input type="checkbox"/> Juegos tradicionales	<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Lectura														
<input type="checkbox"/> Actividades deportivas	<input type="checkbox"/> Cuentacuentos	<input type="checkbox"/> Teatro														
<input type="checkbox"/> Actividades en la naturaleza	<input type="checkbox"/> Juegos de mesa	<input type="checkbox"/> Danza														
<input type="checkbox"/> Actividades musicales	<input type="checkbox"/> Juegos de ordenador	<input type="checkbox"/> Videojuegos														
<input type="checkbox"/> Otros (especificar):																
9. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades culturales infantiles en su localidad? <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Esporádicamente (1 o 2 actividades al año) <input type="checkbox"/> Frecuentemente (1 actividad al mes) <input type="checkbox"/> Habitualmente (todas o casi todas las semanas)																
10. ¿Qué tipo de actividades culturales infantiles se ofrecen en su localidad?																
11. ¿En qué grado considera relevante que se hagan actividades culturales infantiles relacionadas con la historia y la identidad de su localidad? (Considera 1 no relevante y 6 muy relevante) 1 2 3 4 5 6																
12. ¿Su hijo o hija tiene fácil acceso a actividades culturales fuera del horario escolar? <input type="checkbox"/> No, es muy complicado <input type="checkbox"/> Sí, es fácil																
13. ¿Cuáles son los principales motivos que pueden dificultar el acceso de su hijo o hija a las actividades culturales? (es posible elegir más de una respuesta) <input type="checkbox"/> Económicos <input type="checkbox"/> Distancia <input type="checkbox"/> Falta de medios de transporte <input type="checkbox"/> Falta de interés por parte de la familia <input type="checkbox"/> Falta de interés por parte del hijo o hija <input type="checkbox"/> Actividades no apropiadas para la edad de mi hijo o hija <input type="checkbox"/> Dificultad para conciliar la vida laboral con la vida familiar y personal <input type="checkbox"/> Otros (especificar):																
14. Considera que las actividades culturales que se han desarrollado en su localidad para su hijo o hija son: <input type="checkbox"/> Suficientes, pero no apropiadas <input type="checkbox"/> Suficientes y apropiadas <input type="checkbox"/> Insuficientes e inapropiadas <input type="checkbox"/> Insuficientes, pero apropiadas																
15. Considera que las actividades culturales de su localidad son para tu hijo o hija: <input type="checkbox"/> Nada motivadoras <input type="checkbox"/> Poco motivadoras <input type="checkbox"/> Bastante motivadoras <input type="checkbox"/> Muy motivadoras																

Nota. Elaboración propia.

3.3. Procedimiento

El cuestionario se distribuyó entre la muestra tanto impreso en papel como *online* a través de la aplicación Google® Forms por su rapidez, comodidad y economicidad. Su distribución se realizó

a través de las bibliotecas municipales de las distintas localidades. La recogida de información se realizó entre el 1 y el 23 de julio de 2022. El cuestionario fue diseñado con base al decreto legislativo sobre la confidencialidad de los datos personales, garantizando el anonimato y la confidencialidad de estos. Para el tratamiento de los datos obtenidos, el análisis estadístico descriptivo y la representación gráfica de los resultados se utilizó el paquete gratuito de Google® Forms que incluye Google Sheets y el software de Microsoft Excel versión 2019 y el software IBM SPSS Statistics, versión 25 (IBM Corp., 2017).

4. Resultados

En relación con los datos sociodemográficos (ítems 1, 2 y 3), se observa que la mayoría de los participantes encuestados fueron mujeres (76,1%) de entre 30 y 39 años (60%). Además, el 72,7% de los hombres tenía estudios de secundaria frente al 42,9% de las mujeres, mientras que el 57,1% de las mujeres contaba con educación superior frente al 27,3% de los hombres (Tabla 3)

Tabla 3

Participantes encuestados según su sexo, grupo de edad y nivel educativo

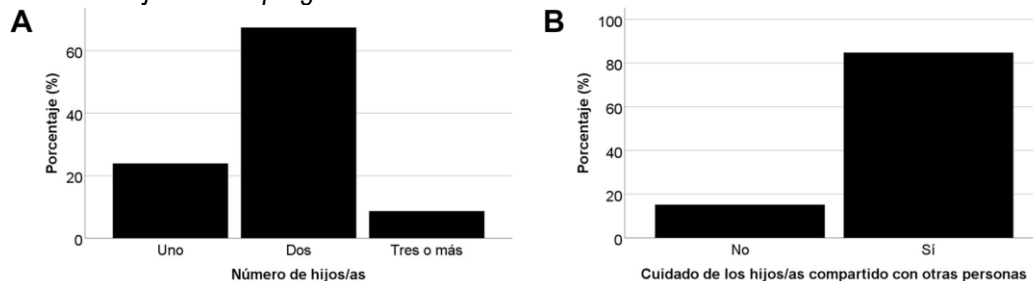
	Sexo del progenitor			
	Hombre		Mujer	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Grupo de edad				
30–39 años	0	0%	21	60,0%
40–49 años	8	72,7%	13	37,1%
>50 años	3	27,3%	1	2,9%
Total	11	100%	35	100%
Nivel educativo				
Educación primaria	0	0%	0	0%
Educación secundaria	8	72,7%	15	42,9%
Educación superior	3	27,3%	20	57,1%
Total	11	100%	35	100%

Nota. Elaboración propia.

En lo referente a la segunda sección del ítem 4 se desprende que los 46 progenitores suman un total de 86 hijos (1,86 hijos de media). En el ítem 5 se observa que el 67,4% tenía 2 hijos y el 68,6% del total tenían entre 6 y 12 años (Gráfico 1a, Tabla 4).

Gráfico 1

Número de hijos de los progenitores



Nota. Elaboración propia

Tabla 4
Edad de los hijos e hijas de los sujetos encuestados

Edad	Hijo/a #1	Hijo/a #2	Hijo/a #3	Total
0–5 años				
Frecuencia	12	6	2	20
Porcentaje	26,1%	17,1%	40,0%	23,3%
6–12 años				
Frecuencia	34	24	1	59
Porcentaje	73,9%	68,6%	20,0%	68,6%
13–16 años				
Frecuencia	0	5	2	7
Porcentaje	0%	14,3%	40,0%	8,1%
>17 años				
Frecuencia	0	0	0	0
Porcentaje	0%	0%	0%	0%

Nota. Elaboración propia.

En lo relativo al ítem 6, el 15,2% de los progenitores encuestados cuidaba solo a sus hijos o hijas (ya sea la madre como el padre), mientras que el 84,8% compartía el cuidado de sus hijos o hijas con otros miembros de la familia (Gráfico 1b). En la Tabla 5 se detalla con qué miembros de la familia se compartía el cuidado de los hijos e hijas. En ella se observa que en la mayoría de los casos el hijo o hija era criado junto al otro progenitor (ya sea el padre o la madre), seguido de los abuelos (tanto maternos como paternos) (33,3%).

Tabla 5
Información sobre con qué miembros de la familia se compartía el cuidado de los hijos e hijas

	Frecuencia	Porcentaje
Con el otro progenitor	21	53,8%
Abuelos	1	2,6%
El otro progenitor + abuelos	13	33,3%
Ns/Nc	4	10,3%
Total	39	100%

Nota. Ns/Nc, no sabe/no contesta. Elaboración propia.

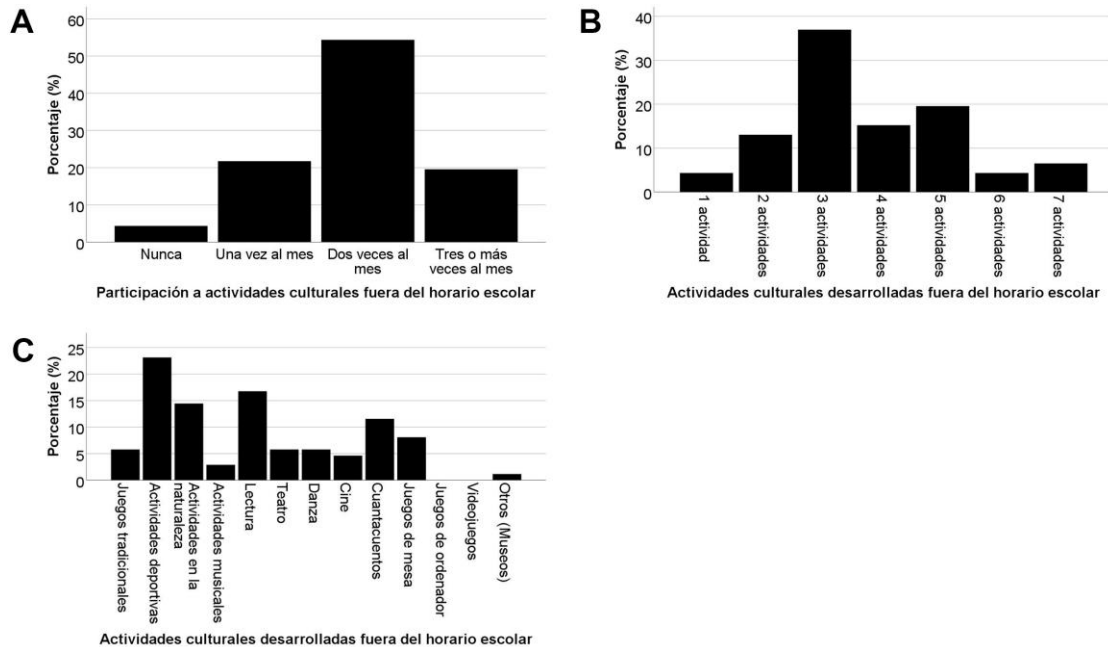
En cuanto a la frecuencia con la que los hijos participaban en actividades culturales fuera del horario escolar (ítem 7), el 76% de los encuestados afirmó que sus hijos acudían a estas actividades 1 o 2 veces al mes. El 19,6% declaró una mayor asiduidad (entre 3 o más actividades al mes). Únicamente 2 personas respondieron que nunca participaban en actividades culturales (Gráfico 2a). De entre los que respondieron de forma positiva, el 54,3% afirmó que sus hijos realizaban de 1 a 3 actividades culturales diferentes, mientras que el 45,7% restante de 4 a 7 actividades distintas (Gráfico 2b).

En cuanto al tipo de actividades culturales en el que participaban (ítem 8), la mayoría (70,5%) estaba relacionada con actividades recreativas (deportivas, naturaleza, musicales, cine, cuentacuentos, juegos tradicionales y de mesa). Se trata, por tanto, de actividades lúdicas que utilizan herramientas y técnicas de entretenimiento para generar placer en los niños, pero que los alejan de los compromisos cotidianos. No obstante, aunque los juegos de ordenador y, en general, todas las formas de videojuegos se consideran actividades recreativas, ninguno de los encuestados indicó que sus hijos jugasen con estas. En segundo lugar, sobresalían (28,4%) las actividades artísticas (lectura y actividades literarias, teatro y danza); es decir, todas aquellas que promueven la producción, valoración y consumo del arte en sus diversas expresiones. Finalmente, con poco más del 1%, se encontraban las actividades pedagógicas (exposiciones en museos,

ferias científicas o talleres de artesanía), en las que se busca enseñar y educar a los jóvenes con un mayor conocimiento de su realidad local, de sus tradiciones o incluso de temas relacionados con la ciencia y la tecnología (Gráfico 2c).

Gráfico 2

Frecuencia (A), número (B) y tipo (C) de actividades culturales en las que participaba los niños.

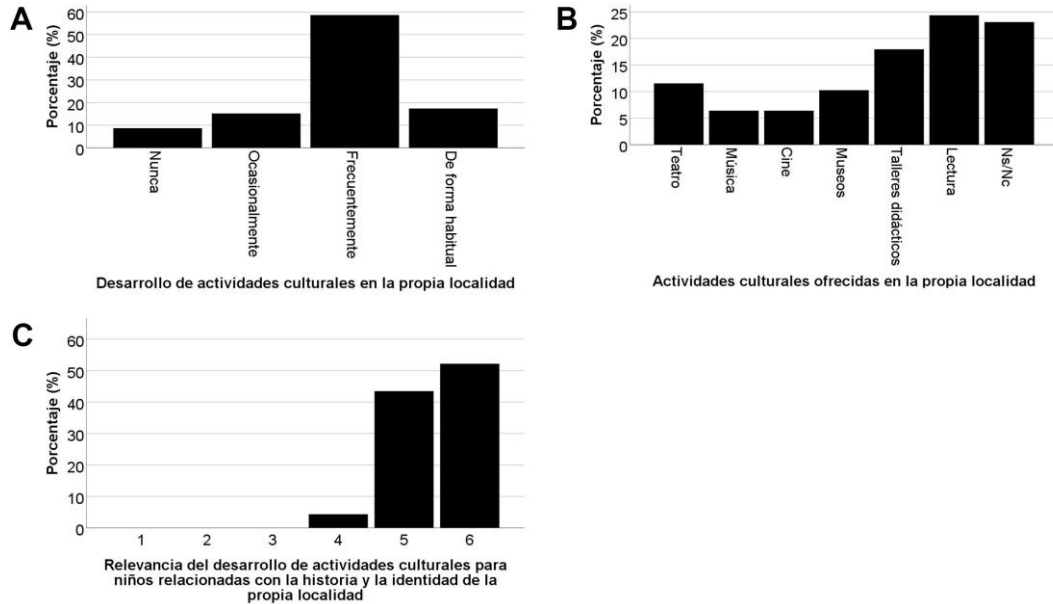


Nota. Elaboración propia

En el ítem 9, el 76,1% de los participantes afirmó que en su localidad se organizaban actividades culturales para niños con regularidad o con cierta frecuencia (una actividad al mes). El 23,9% restante declaró que nunca se organizaban actividades o se realizaban de forma muy esporádica (una o dos actividades al año) (Gráfico 3a). En relación con el ítem 10 el 37,2% de las actividades estaban relacionadas con la recreación (cine, conciertos de música y cuentacuentos) y el 28,2% con exposiciones en museos, talleres didácticos en la biblioteca municipal y representaciones teatrales. Cabe señalar que un 23,1% de los progenitores desconocía las actividades culturales que se organizaban para los niños en su localidad (Gráfico 3b). En el ítem 11 un 95,7% consideró relevante o muy relevante que las actividades culturales para los niños estuvieran vinculadas con el patrimonio e identidad cultural local (Gráfico 3c). En el ítem 12, la accesibilidad y motivos que influyen en la participación en las actividades culturales (Gráfico 4a), el 78,3% del total expresó que era relativamente sencillo acceder a estas en la Val Pellice. Sin embargo, en el ítem 13 reconocían que había factores que, de alguna manera, limitaban o impedían su participación. Así, casi la mitad de los progenitores (47,4%) afirmó que la principal razón por la que su hijo no participaba era por la dificultad para conciliar los horarios de trabajo con la vida familiar. También lo vincularon (24,6%) con la distancia entre su localidad y lugar de la actividad; y otras causas mencionadas fueron: actividades no aptas para su edad (8,8%), la ausencia de transportes (7,0%); problemas económicos (7,0%); y una escasa divulgación de estas (5,3%) (Gráfico 4b). Por tanto, resulta evidente que la no participación en actividades culturales no se debía a una falta de interés por parte del niño o la familia, sino más bien a factores ajenos a estos.

Gráfico 3

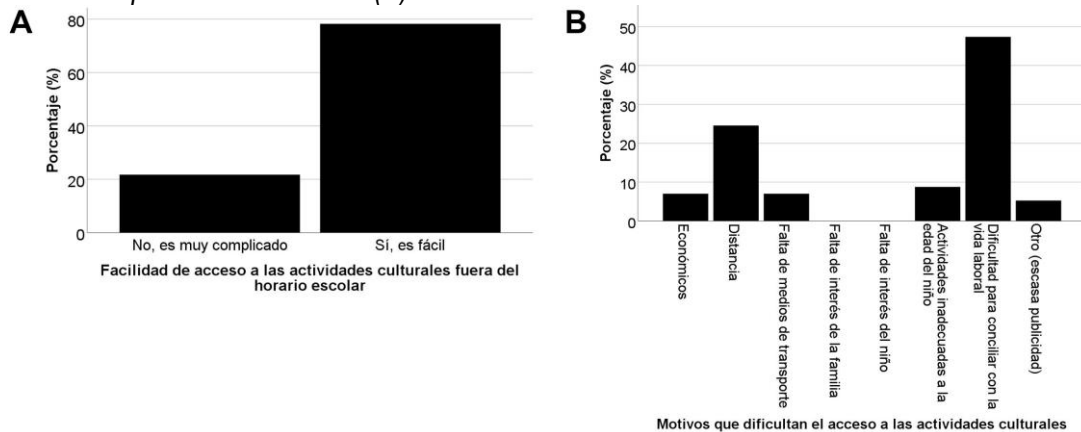
Frecuencia (A) tipo (B) y relevancia (C) de las actividades culturales organizadas en la Vall Pellice



Nota. Elaboración propia

Gráfico 4

Frecuencia sobre la accesibilidad a las actividades culturales (A) y principales motivos que dificultan o imposibilitan el acceso (B).

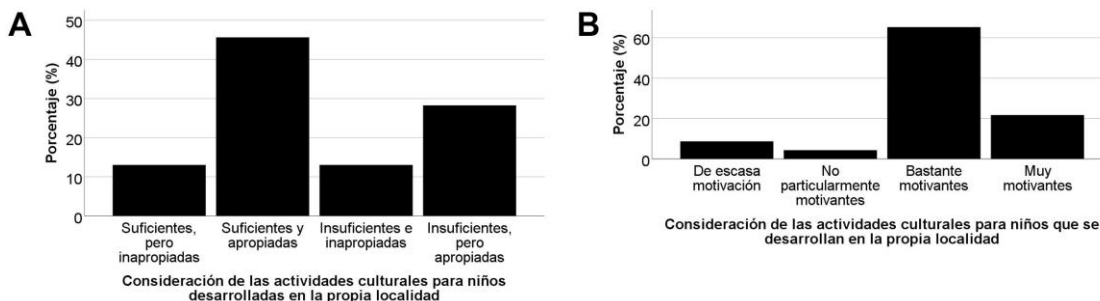


Nota. Elaboración propia

Finalmente, en el ítem 14 el 58,7% de los encuestados consideró que las actividades culturales ofertadas son suficientes y el 74% las consideró apropiadas (Gráfico 5a). Y en el ítem 15, además, el 86,9% consideró que las actividades eran suficientemente motivadoras para sus hijos (Gráfico 5b).

Gráfico 5

Frecuencia sobre la idoneidad de las actividades culturales organizadas en sus localidades de residencia (A) y si estas eran motivadoras para sus hijos (B).



Nota. Elaboración propia

5. Discusión

La educación patrimonial en el ámbito rural resulta esencial para poder hacer frente a los cambios que se están produciendo hoy en día en estas zonas. Los nuevos espacios y servicios que se están creando en los medios rurales ponen de manifiesto la necesidad de conseguir que las poblaciones rurales y, más concretamente, las futuras generaciones conozcan la riqueza de su zona y se identifiquen con la necesidad de contribuir a su preservación y sostenibilidad (García et al., 2019; Guzmán-Sánchez, 2018; Mayordomo y Hermosilla, 2020; Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2020). En otras palabras, es necesario establecer un vínculo entre la población local y el patrimonio cultural que promueva acciones e iniciativas sostenibles (Durá-Gúrpide y Esteves, 2020; Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2020, 2022) que propicien el desarrollo de la zona.

La educación es una herramienta fundamental para mantener las zonas rurales y su patrimonio (Lacruz et al., 2020). Sin embargo, en muchas ocasiones resulta complicado garantizar una educación igualitaria y de calidad en las áreas rurales como consecuencia de su heterogeneidad (Chaparro y Santos, 2018; Rodríguez, 2023), escaso alumnado (Núñez et al., 2020; Vázquez, 2016) y/o la falta de recursos (Morales-Romo, 2017). Todo ello ha hecho que se considere al profesorado de las escuelas rurales como los principales agentes para garantizar una educación patrimonial acorde al contexto en el que trabajan, poniendo especial énfasis en la formación de estos (Godoy, 2001; Veitia, 2021). Resulta evidente el papel que tienen los docentes en este aspecto, pero también se debe tener en cuenta la importancia de las familias en todo esto (Alloza et al., 2021; van Hek y Kraaykamp, 2015). Y es que las familias pueden influir a través de su comportamiento en la percepción que tengan sus descendientes sobre su territorio y patrimonio, así como en el interés de estos por las actividades culturales que se lleven a cabo en su localidad (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2021; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2022). Por ello, es importante que haya un interés de las familias por fomentar una educación patrimonial en sus hijos, ya que ello puede contribuir a que las futuras generaciones sigan valorando, protegiendo y divulgado ese respeto por el patrimonio (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2021; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2022). Por tanto, es esencial conocer la percepción que tienen las familias rurales sobre la importancia de las actividades culturales, la variedad y la función de estas en cuanto al desarrollo de una educación patrimonial.

En este trabajo, los resultados obtenidos de la encuesta realizada a los progenitores de la zona rural del Val Pellice permite apreciar que la mayoría es conocedora del tipo de actividades organizadas en su zona y prácticamente todos valoran positivamente estas actividades como motivadoras y apropiadas. La práctica totalidad de los encuestados coincide en la relevancia de

ofertar actividades culturales y patrimoniales. Sin embargo, resulta llamativo que sus hijos apenas participen en estas. Estos tienen predilección por las actividades lúdicas y de recreación y, en menor número, por las artísticas. Por otro lado, a nivel general y, acorde con los resultados de esta investigación, se puede afirmar que las zonas rurales cuentan con cierta dificultad para acceder a las actividades culturales (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2022; Rodríguez, 2023; Nova Ruralitat, 2019). Este hecho influye negativamente en la frecuencia de participación de los hijos en estas como se desprende del estudio. Normalmente, este tipo de actividades se concentran en poblaciones más grandes (Rodríguez, 2023), obligando a las poblaciones rurales a que se tengan que desplazar para poder acceder a estas. La falta de recursos materiales (Morales-Romo, 2017), las distancias (Rodríguez, 2023), los medios de transporte o los servicios pueden complicar aún más su acceso tanto para las familias como para los docentes. Todo ello supone un obstáculo a la hora de desarrollar y garantizar una educación patrimonial transformadora. Por ello, se debe aprovechar el potencial patrimonial que tienen las zonas rurales para llevar a cabo propuestas pedagógicas *in situ* que ayuden a desarrollar una educación patrimonial e identidad cultural (Bello, 2017; Durá-Gúrpide y Esteves, 2020; Estepa-Giménez, 2013; Fontal, 2003, 2013; UNESCO, 2023). Así, no se trata de ofrecer únicamente actividades de entretenimiento sino complementarlas con actividades enfocadas a fomentar el respeto y la preservación del patrimonio local (González-Marcén, 2002).

De manera simultánea, la falta de recursos (Morales-Romo, 2017), además de ser otro de los factores limitadores para poder acercar las actividades culturales a los medios rurales, puede dar lugar a que en estas zonas predominen actividades que vayan más allá del mero entretenimiento y que estén diseñadas para un público más general. A nivel social esta generalización puede ayudar a desarrollar el principio de tolerancia y respeto hacia otras poblaciones y culturas del pasado o contemporáneas (Estepa-Giménez, 2013), apropiándose de la propia historia a través del patrimonio cultural, comprendiendo los modos de vida de los pueblos antiguos que poblaron un territorio en el pasado y estableciendo un vínculo con la sociedad a la que se pertenece (Taboada, 2013). A nivel identitario, desde el momento en que se considera el patrimonio cultural como colectivo, este es capaz de transmitir valores de identidad y de pertenencia no solo individuales sino vinculados a un territorio y a su tradición (Cirillo, 2016). Sin embargo, pese a ello, se debe considerar la importancia que tiene realizar otras actividades que sean más específicas para los infantojuveniles (Quevedo y Ortecho, 2022). Y es que, cuando un sujeto conoce la importancia de su propio patrimonio histórico y cultural desde la infancia, mayor es la probabilidad de que a lo largo de su vida lo siga considerando parte fundamental de su identidad no solo personal sino también comunitaria (Larouche, 2019; Rico-Cano y Ávila-Ruiz, 2003) y, de este modo, se sensibilice, implemente medidas para conservarlo y protegerlo (Arias y Casanova, 2018; Larouche, 2019) y transmita esos valores (Álvarez Domínguez et al., 2017; Egea y Arias, 2018). Por todo ello, es esencial que en las zonas rurales se fomente la educación patrimonial, aprovechando los propios recursos patrimoniales y creando oportunidades en las que la población infantojuvenil pueda involucrarse y participar. Todo ello, permite corroborar la hipótesis de partida, ya que se observa que hay un interés de las familias por la educación patrimonial, pero que la falta de participación es consecuencia de una serie de dificultades que están intrínsecas en las zonas rurales.

6. Conclusiones

La educación patrimonial es una herramienta fundamental para la puesta en valor del patrimonio local y para la creación de la identidad cultural. En los entornos rurales la acción conjunta de los actores políticos, el profesorado y las familias es esencial para el desarrollo económico y la sostenibilidad de estas zonas. En este sentido, es necesario desarrollar actividades culturales y patrimoniales enfocadas a la población infantojuvenil, pero también conocer el interés

de las familias de los ámbitos rurales por la educación patrimonial y analizar qué papel juegan en la promoción y vinculación de los niños con su patrimonio local.

Esta investigación, centrada en las familias del entorno rural de la Val Pellice, ha permitido observar que: a) La mayoría de los progenitores no solo conocen la diversidad y tipo de actividades culturales de la zona, sino que permiten que sus hijos participen en estas con una frecuencia de 1 a 3 veces al mes; b) Prácticamente todos consideran como muy importantes las actividades culturales relacionadas con el patrimonio local, pero sus hijos apenas participan en eventos vinculados con este; la mayoría de las actividades en las que participan están relacionadas con el entretenimiento y la recreación y, en menor número, con actividades artísticas; las familias, en gran medida, afirman que las actividades culturales ofertadas son motivadoras y apropiadas; c) Prácticamente todos los progenitores coinciden en señalar las dificultades de accesibilidad a estas por la falta de conciliación familiar y de servicios.

En consecuencia, los agentes políticos deben dar respuesta a las necesidades que existen en las zonas rurales y apostar por la diversificación y ampliación de las actividades culturales poniendo énfasis en la educación patrimonial para motivar la participación de las familias y sus hijos y fomentar así la puesta en valor y protección del patrimonio local, potenciar la identidad cultural y divulgar los recursos patrimoniales.

Por todo ello, y pese al tamaño de la muestra y del contexto tan específico, este estudio pretende ser un punto de partida para generar, por un lado, una reflexión sobre el papel que tienen las familias en promover el interés por el patrimonio y la cultura como medio para garantizar su protección en el futuro; y, por otro, sobre la necesidad de acercar la educación patrimonial a las zonas rurales a través de su patrimonio local para que valoren su riqueza y se identifiquen con la necesidad de contribuir a su preservación y sostenibilidad.

Referencias

- Alario, M., Molinero, F. y Morales, E. (2018). La persistencia de la dualidad rural y el valor de la nueva ruralidad en Castilla y León (España). *Investigaciones Geográficas*, 70, 9-30. <http://dx.doi.org/10.14198/INGEO2018.70.01>
- Alban, G. P. (2020). Metodologías de investigación (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO* 4.3, 163-173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Alloza, M., González-Díez, V., Moral-Benito, E. y Tello-Casas, P. (2021). El acceso a servicios en la España rural. *Documentos Ocasionales Banco de España*, 2122.
- Álvarez Domínguez, P., Martínez-Valcárcel, N. y García-Marín R. (2017). El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial. *Tempo e Argumento*, 9(22), 198-235. <https://doi.org/10.5965/2175180309222017198>
- Álvarez-Muñoz, J. S. y Hernández-Prados, M. A. (2021). Ocio familiar en tiempos COVID: reflexión desde una nueva normalidad. En M. A. Hernández-Prados y M. L. Belmonte (coords.). *La nueva normalidad educativa. Educando en tiempos de pandemia* (pp.50-60). Dykinson.
- Arias, L. y Casanova, E. (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.). *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 121-136). Ediciones Trea.

- Bello, C. (2017). Educación patrimonial en escuelas rurales: rescatando y valorando el campo chileno. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 54, 1-12.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cirillo, A. (2016). Beni culturali, cultura e società. Le sequenze di un percorso analitico-critico. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-51. <https://doi.org/10.32049/RTSA.2016.1.3>
- Chaparro, F. y Santos, M. (2018). Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 2(2), 177-191. <http://hdl.handle.net/10481/51755>
- Comune di Bobbio Pellice (s.f.). *Storia del Comune*. Recuperado el 24 de septiembre de 2022 de <http://www.comune.bobbioalice.to.it>
- Del Espino Hidalgo, B. (2020). Patrimonio cultural como factor de desarrollo territorial resiliente en áreas rurales. El caso de Mértola (Portugal). *PASOS Revista De Turismo Y Patrimonio Cultural*, 18(1), 9-25. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2020.18.001>
- Durá-Gúrpide, I. y Esteves, M. (2020). La comunidad local en la valoración del patrimonio rural La escuela Francisco Arias en Lavalle. *Revista de Arquitectura*, 22(2), 12-23. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2281>
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.). *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 217-230). Ediciones Trea.
- Estepa-Giménez, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.
- García, E., Fernández, J., Rodríguez, F. y Puig, M. (2019). Más allá de la sostenibilidad: por una Educación Ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1). https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1101
- Godoy, G. (2001). Experiencias rurales en educación patrimonial en la décima región. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 5, 29-38.
- González-Marcén, P. (2002). Arqueología y enseñanza: la función social y educativa de los museos. *Treballs d'Arqueologia*, 8, 1-8. <https://ddd.uab.cat/pub/tda/11349263n8/11349263n8p1.pdf>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>

- Guillén, R., Hernández, A., y Sánchez, J. (2021). Educación, patrimonio y turismo: garantía de sostenibilidad. *REIDICS. Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 9, 254-274. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.254>
- Guzmán-Sánchez, B. (2018). *Arte, educación y desarrollo: la educación artística en el ámbito socioeducativo vasco*. UNESCO Etxea.
- Hernández, M. (2017). Recomposición de las relaciones ciudad-campo: agriculturas periurbanas, calidad, seguridad y democracias alimentarias. En F. Allende, R. Cañada, G. Fernández-Mayoralas, G. Gómez, N. López, A. Palacios, F. Rojo y M. J. Vidal (Eds.), *Naturaleza, territorio y ciudad en un mundo global*. XXV Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles (pp. 1336-1351). <http://dx.doi.org/10.15366/ntc.2017>
- Hernández-Prados, M. A. y Álvarez-Muñoz, J.S. (2022). Una mirada al ocio familiar en el contexto rural desde el nivel de estudios parental (Murcia, España). *TERRA, Revista de Desarrollo Local*, 10, 243-270. <https://doi.org/10.7203/terra.10.24612>
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows. IBM Corp., Armonk.
- Istat (2022a). Banche dati IstatData. Categoría popolazione e famiglie: popolazione. Istituto Nazionale di Statistica. Recuperado el 6 de febrero de 2024 de https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1,POP,1.0/POP_POPULATION/DCIS_POPRES1
- Istat (2022b). Banche dati IstatData. Categoría carateristiche del territorio: superfici territoriali. Istituto Nazionale di Statistica. Recuperado el 6 de febrero de 2024 de https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1,Z0930TER,1.0/DCCV_CARGEOMOR_ST_COM/IT1,DCCV_CARGEOMOR_ST_COM,1.0
- Lacruz, J.L, Rubio, P. y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27-46.
- Larouche, M. C. (2019). El uso escolar del patrimonio cultural en las ciencias sociales y la contribución de lo digital: algunas líneas de investigación en Quebec. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 20-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.20>
- López, F.L., Sánchez, F.A. y Argüello, J.A. (2022). Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: una experiencia de educación comunitaria. *Praxis Educativa*, 26(3). <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260304>
- Mayordomo, S. y Hermosilla, J. (2020). Propuesta de un método de evaluación del patrimonio cultural y su aplicación en Cortes de Pallás (Valencia). *Investigaciones geográficas*, 73, 211-233.
- Monge, C., Gómez, P. y Jiménez, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Morales-Romo, N. (2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://shre.ink/D79w>

- Nisbet, R. (1994). Alcuni aspetti dell'ambiente umano nelle Alpi Cozie fra quinto e quarto millenio BP. En Biagi P, Nandris J (eds.), *Highland zone exploitation in Southern Europe. Monografie di "Natura Bresciana"*, 20, 259-271.
- Nova Ruralitat. (2019). Acuerdo del Grupo de trabajo de Cultura, Creación y Vida Artística. Recuperado el 24 de julio de 2023 de <https://novaruralitat.org/grups-de-treball/>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicaciones para las comunidades. *Educação e Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Quevedo, C. A. y Ortecho, Z. C. (2022). Identidad cultural en estudiantes de primaria en zona rural. *Tecno Humanismo*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.171>
- Rico-Cano, L. y Ávila-Ruiz, R. M. (2003). Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-39). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rodríguez, Y.A. (2023). La vulnerabilidad de la escuela rural. *Forum Aragón*, 38, 22-24. <https://shre.ink/D79C>
- Rubio, P. (2010). El patrimonio rural. En F. Leco, A. Pérez y A. B. Mateos (Coords.), *XV Coloquio de Geografía Rural. Territorio, paisaje y patrimonio rural. Ponencias* (pp. 111-177). Cáceres: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodologías de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Sánchez, M. V. (2020). Patrimonio rural como recurso didáctico para centros educativos valencianos: Titaguas, conexiones educativas desde la periferia. *Periférica Internacional*, 21, 356-375. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2020.i21.34>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Santamaría-Luna, R. (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (30), 1-33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>
- Schafft, K.A. (2016). Rural education as rural development: Understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-century policy context. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151734>
- Taboada, C. (2013). Reflexiones sobre arqueología y construcción de identidades para Santiago del Estero. *Trabajo y Sociedad*, 21, 347-361. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712013000200022&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Trabajo-Rite, M. y Cuenca López, J.M. (2020). Student concepts after a didactic experiment in heritage education. *Sustainability*, 12(7). <https://doi:10.3390/su12073046>
- Trabajo-Rite, M. y Cuenca-López, J.M. (2022). Educación patrimonial y sostenibilidad: un estudio de caso en enseñanza secundaria obligatoria. *Educação y Sociedade*, 43(1). <https://doi.org/10.1590/ES.255220>.
- Tahull, J. y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias pedagógicas*, 32, 161-176. doi: 10.15366/tp2018.32.012.

- UNESCO (2023). *¿Por qué cultura y educación?* Recuperado el 6 de febrero de 2024 de <https://www.unesco.org/es/about-culture-education>
- van Hek, M. y Kraaykamp, G. (2015). How do parents affect cultural participation of their children? Testing hypotheses on the importance of parental example and active parental guidance. *Poetics*, 52, 124-138. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.06.001>
- Vázquez, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 67-79.
- Veitia, I.J., Fusté, M.A., Moré, M., Pérez, F.L. y Cupull, J. (2021). Competencias y necesidades de preparación en educación patrimonial del docente de la escuela primaria de las zonas montañosas de Nicaragua. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2840>
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>

Anexo 1. Principales instituciones, eventos o ferias culturales organizadas en la Val Pellice (Turín, Italia)

Institución, evento o feria cultural	Descripción
Angrogna	
Gueiza 'd la Tana	<i>Actividad pedagógica y conmemorativa.</i> Formación natural similar a una cueva cuyo uso se remonta a la época en la que a los valdenses les era prohibido profesar su fe con una fuerte represión. La cueva fue utilizada como iglesia para reunirse a rezar en secreto.
Museo – Escuela Beckwith	<i>Actividad pedagógica.</i> El museo contiene artefactos de la cultura y la tradición local.
Museo de las Mujeres Valdenses	<i>Actividad pedagógica y conmemorativa.</i> Se presenta como un “lugar simbólico”, un memorial de las mujeres valdenses en la historia. Documenta la vida de algunas mujeres valdenses desde finales del siglo XIX a principios del XX.
Museo Etnográfico de los Pons	<i>Actividad pedagógica.</i> Colección privada de aperos agrícolas.
Ecomuseo de la Resistencia	<i>Actividad pedagógica y conmemorativa.</i> Su intención es reconstruir, a través de documentación, los años de la Resistencia en la Val Pellice.
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar motivador para el encuentro y la lectura.
Mercado agrícola del Taculot	<i>Actividad recreativa.</i> Asistencia al evento de artesanos, expositores y empresas agrícolas de los valles limítrofes para conocer las realidades locales.
Feria de otoño	<i>Actividad recreativa.</i> Asistencia al evento de productores locales, expositores de artesanía local y <i>street food</i> .
Bibiana	
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar motivador para el encuentro y la lectura.
Feria del kiwi	<i>Actividad recreativa.</i> Mercado tradicional de productos de la tierra con artesanía y aficiones.
Bobbio Pellice	
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar motivador para el encuentro y la lectura. Se organizan cuentacuentos y talleres educativos de diversa índole.
Centro cultural “ex Dogana Reale”	<i>Actividad recreativa.</i> Centro cultural destinado a la puesta en valor y promoción de la cultura alpina y los recursos locales del municipio y el valle. Es un punto de encuentro para la realización, promoción e integración de los recursos territoriales culturales, históricos, religiosos, turísticos y ambientales.
Molino municipal	<i>Actividad pedagógica.</i> Este molino es testigo de una época de especial desarrollo agrícola en la zona.
Feria de Primavera – Fiesta 'd la Pouià	<i>Actividad recreativa, folclórica y de socialización.</i> Al evento asisten artesanos, expositores y empresas agrícolas con productos locales. Además, se organizan eventos de diversa índole como desfiles, música tradicional, etc.
Feria de Otoño – Fiesta 'd la Calà	<i>Actividad recreativa, folclórica y de socialización.</i> Al evento asisten artesanos, expositores y empresas agrícolas con productos locales. Además, se organizan eventos de diversa índole como desfiles, música tradicional, etc.
Bricherasio	
Ecomuseo de la Resistencia	<i>Actividad pedagógica y conmemorativa.</i> Su intención es reconstruir, a través de las fuentes, los años de la Resistencia en la Val Pellice.
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar motivador para el encuentro y la lectura.
Luserna San Giovanni	
Ecomuseo de la Resistencia	<i>Actividad pedagógica y conmemorativa.</i> Su intención es reconstruir, a través de documentación de todo tipo, los años de la Resistencia en la Val Pellice.
Museo del Juego y del Juguete	<i>Actividad pedagógica.</i> Lugar para la colección y exhibición de juegos y juguetes de diversa índole.
Teatro Santa Croce	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar de representaciones teatrales.
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa y educativa.</i> Lugar de encuentro y lectura. Se organizan cuentacuentos y talleres educativos de diversa índole.
Feria regional de los Santos	<i>Actividad recreativa, folclórica y de socialización.</i> Al evento asisten artesanos, expositores y empresas agrícolas con productos locales. Además, se organizan eventos de diversa índole como desfiles, música tradicional, conciertos, etc.
Lusernetta	

Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar motivador para el encuentro y la lectura.
Rorà	
Museo de la Piedra “Le Loze di Rorà”	<i>Actividad pedagógica.</i> El museo se presenta como un lugar para poner en valor el patrimonio artesanal local centrado en el procesado de gneis laminares obtenidos durante siglos de las montañas del valle.
Museo Valdense	<i>Actividad pedagógica.</i> El pequeño museo ofrece una panorámica de las actividades que alguna vez constituyeron la vida de esta comunidad montañesa. Se documenta el aspecto agrícola e industrial del sector de la cal y el gneis laminar obtenidos durante siglos de las montañas del valle, se exponen objetos relacionados con la vida de la comunidad de finales del siglo XIX y principios del XX, y se documenta la vida social de la comunidad, en particular de la escuela.
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar motivador para el encuentro y la lectura.
Torre Pellice	
Museo Valdense	<i>Actividad pedagógica.</i> El museo está compuesto por una sección histórica (la reconstrucción de los principales eventos valdenses desde la Edad Media hasta nuestros días), una sección etnográfica (la vida cotidiana en los valles valdenses entre los siglos XIX y XX) y una sección arqueológica.
Ecomuseo de la Resistencia	<i>Actividad pedagógica y conmemorativa.</i> Su intención es reconstruir, a través de documentación de todo tipo, los años de la Resistencia en la Val Pellice.
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar encuentro y lectura. Además del préstamo y consulta de libros, DVD, audiolibros, juegos de mesa, libros electrónicos (ebooks), revistas y del servicio de Internet, se realizan actividades de promoción de la lectura.
Teatro Del Forte	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar de representaciones teatrales.
Molino municipal	<i>Actividad pedagógica.</i> Molino de agua recientemente renovado y restaurado a su antiguo esplendor. En perfecto estado de funcionamiento, está incluido en el circuito de ecomuseos.
Galería Cívica de Arte Contemporáneo Filippo Scroppa	<i>Actividad artística.</i> Espacio expositivo promotor de los lenguajes artísticos contemporáneos.
Pista de hielo	<i>Actividad recreativa.</i> Estadio que alberga partidos de hockey sobre hielo, pero que también está abierto al patinaje recreativo, al patinaje artístico y al broomball.
Festival “Una torre de libros”	<i>Actividad recreativa y artística.</i> Evento popular dedicado a los encuentros con autores ilustres. En el centro, el libro y la lectura, y la voluntad de fomentar el intercambio entre escritores y lectores, durante una fiesta muy arraigada en su contexto local, pero que mira más allá. También forma parte del festival la organización de conciertos.
Flores y Sabores	<i>Actividad recreativa.</i> Exposición y mercado de enogastronomía local, artesanía, floricultura y exposición de animales de granja.
Colores y Sabores	<i>Actividad recreativa.</i> Exposición y mercado de enogastronomía local, artesanía, floricultura y exposición de animales de granja.
Villar Pellice	
Ecomuseo Fábrica de fieltro Crumière	<i>Actividad pedagógica.</i> Museo de arqueología industrial de la Val Pellice, que ha permitido transformar en museo la antigua fábrica, permitiendo recuperar toda la maquinaria textil de la época y el archivo histórico de la fábrica y reconstruyendo fielmente la vida socioeconómica de la empresa. También se organizan talleres educativos.
Biblioteca municipal	<i>Actividad recreativa.</i> Lugar motivador para el encuentro y la lectura.
Feria “Villar e Si Travaj”	<i>Actividad recreativa y folclórica.</i> Evento dedicado a la tradición manufacturera local, representada en la feria por hábiles bordadoras en traje que ofrecen una muestra de su arte, centrado en la lana y su elaboración, el fieltro, el bordado, con una demostración de confección de los espléndidos trajes típicos valdenses.
Mercado del Festival de Otoño	<i>Actividad recreativa, folclórica y de socialización.</i> Evento dedicado a la tradición manufacturera local representada en la feria por hábiles bordadoras en traje que ofrecieron una muestra de su arte, centrado en la lana y su elaboración, fieltro, bordado, con una demostración de confección de los espléndidos trajes típicos valdenses. Exposición y mercado dedicado a promover el conocimiento de las producciones locales alimentarias y no alimentarias, de la artesanía y para mejorar la zootecnia. Exposición y mercado de productos artesanales, exposición de bovinos-ovinos-caprinos reservado a los ganaderos locales, torneo de morra y conciertos musicales.

Nota. Ayuntamiento de Angrogna (<http://www.comune.angrogna.to.it/>); Ayuntamiento de Bibiana (<http://www.comune.bibiana.to.it/>); Ayuntamiento de Bobbio Pellice (<http://www.comune.bobbiofellice.to.it/>); Ayuntamiento de Bricherasio (<https://www.comune.brigherasio.to.it/it-it/home>); Ayuntamiento de Luserna San Giovanni

(<https://www.comune.luserna.to.it/index.asp>); Ayuntamiento de Lusernetta
(<https://www.comune.lusernetta.to.it/>); Ayuntamiento de Rorà (<http://www.comune.rora.to.it/>);
Ayuntamiento de Torre Pellice (<https://www.comune.torrepellice.to.it/>); Ayuntamiento de Villar Pellice
(<http://www.comunevillarpellice.it/>).

Fecha de recepción: 9/8/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024